



**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS
DE IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2015-2016

Filosofía de la pintura: Cómo salvar a una clase del abismo

ESPECIALIDAD: Filosofía

APELLIDOS Y NOMBRE: Soraya Moro Reglero

DNI: 71037544- C

CONVOCATORIA: JUNIO

TUTOR/A: Tomás Domingo Moratalla

Departamento de Filosofía del Derecho, Moral y Política II Filosofía Moral y
Facultad de Filosofía

Índice

1. Resumen y abstract.....	1
2. Descriptores.....	1
3. Planteamiento del problema y justificación	2
4. Fundamentación teórica y estado de la cuestión	4
4.1 La catástrofe y el caos- abismo	4
4.2. La lucha contra el cliché	6
4.3 Del cliché al hecho pictórico	7
4.4 Caracteres del diagrama	10
4.5 Analogía y modulación	12
4.6 Definición de pintura.....	13
4.7 Equidad de motivación.	14
5. Objetivo/s.....	17
6. Metodología	21
7. Resultados.....	25
7.1 Práctica en el aula.....	25
7.2 Datos obtenidos y reflexiones realizadas.....	27
8. Discusión de los resultados	40
8.1 Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente.....	40
8.2 Limitaciones del estudio	40
8.3 Futuras líneas de investigación/actuación	42
9. Conclusiones	44
10. Bibliografía.....	47

Quisiera pintar el espacio y el tiempo para que devengan la forma de la sensibilidad de los colores, porque a veces imagino los colores como grandes entidades noumenales, ideas vivas, seres de razón pura.¹ (Deleuze G. , 2008)

¹ También podemos encontrar dicha cita en: P. Cézanne. Conversación con J. Gasquet, citada en Hajo Düchting, Paul Cézanne, Benedikt Taschen Verlag, Colonia, 1990, p. 214.

1. Resumen y abstract

RESUMEN

La pintura tiene mucho que aportar a la filosofía y más aún a la enseñanza de ésta, sobre todo si somos profesores de un grupo de educación secundaria que lo único que hace en nuestra asignatura es pintar y nosotros no queremos que la clase se convierta en una catástrofe. Hay estudiantes que desde muy pronto tienen clara cuál es su vocación y centran todo su esfuerzo únicamente en las asignaturas que consideran que tienen un vínculo más directo con ella. En este caso, nos encontramos con unos alumnos cuya única pasión es pintar y que consideran que asignaturas como filosofía nada tiene que ver con la que será su ocupación futura y, por ello, se pasan la clase muy concentrados en su lámina y sus rotuladores. En esta situación, la única salida es discutir acerca de qué relación existe entre pintura y filosofía y adaptar a un nivel de secundaria las ideas que nacen de esa reflexión para conseguir nuestro objetivo: que los alumnos estén motivados de tal forma que así aumenten su esfuerzo e implicación en el aula y que todo ello les ayude en su proceso de aprendizaje de manera efectiva y positiva. Y, lo más importante, que el cambio que efectúen no sea sólo momentáneo, sino que tenga una continuidad a largo plazo.

ABSTRACT

Painting has a lot to contribute and support philosophy and even more to the teaching of this one, above all if we are teachers who belong to high school education and the only thing our students do on our subject is to paint and we want to avoid the class to become a disaster. There are pupils who since the beginning know clearly which is their vocation and do all their best in the subjects they believe to have a direct link with. In this case, we find students whose only passion is painting and in their view subjects such as philosophy doesn't have anything to do with their future occupation, therefore they only focus on their painting tools during the class. In this situation, our only way out is to discuss about the proper relationship between painting and philosophy and adapt an educational system to the ideas who are born from this reflection to obtain our goal: students are encouraged to put more effort and implication in classroom so this can help with their process of learning effectively and positively. And, most important, the change itself shall not be temporally but also have a long term continuity.

2. Descriptores

PALABRAS CLAVE

«Educación» «Pintura» «Filosofía» «Motivación» «Alumnos»

KEY WORDS

«Education» «Painting» «Philosophy» «Motivation» «Students»

3. Planteamiento del problema y justificación

El pasado febrero pisé por primera vez el IES Ítaca en Alcorcón, el que sería mi centro de prácticas durante los siguientes dos meses y medio. En la primera toma de contacto mi tutor me explicó amablemente cómo funcionaba el centro y, de manera superficial, cómo era y qué particularidades tenía el alumnado que llenaba las aulas. En principio, su descripción fue bastante cercana a lo que todos pensamos que se vive habitualmente en un centro de educación secundaria hasta que me puso la mano en el hombro e hizo una pequeña advertencia: «Tengo que decirte que somos los tutores del 1º de Bachillerato de Artes que.... bueno, es un grupo muy singular, ya lo irás comprobando». Obviamente, sus palabras me pusieron en alerta, pero no fueron las únicas. Cuando mi tutor me presentó al resto de docentes del instituto la mayoría de ellos hacían el mismo comentario: «pobrecita, tú no te agobies con los de artes». Ante estas palabras, yo que iba con un principio férreo de no crearme expectativas antes de tiempo, no pude por menos de sentir una mezcla entre temor y deseo de dar clases a estos alumnos.

En la primera clase con ellos tenían que entregarle una tarea a mi tutor...pero sólo lo hicieron tres alumnos de un grupo de veintinueve. Por otra parte, no puedo decir que fuesen alumnos que interrumpiesen el desarrollo de la clase porque, aunque no atendiesen durante la explicación, estaban muy concentrados en otra tarea: pintar. Cada vez que nos tocaba con ellos se repetía la historia: se pedían las tareas atrasadas, muy pocos alumnos las entregaban, se tomaban las medidas oportunas ante esos hechos, se reanudaba la clase y ellos pintaban. Todo el tiempo.

Las sesiones no estaban funcionando como debían, el interés en la asignatura brillaba por su ausencia, repetían continuamente que estaban allí por obligación pero que en realidad no encontraban ninguna utilidad futura a lo que se les planteaba y, simplemente, dejaban pasar las clases al igual que quien oye llover y, los que aprobaban, era porque la noche anterior al examen se la habían pasado en vela memorizando toda la cantidad de información posible.

Ninguno de los dos concebíamos que una asignatura como la filosofía se memorice. ¿Qué sentido tiene que un alumno o alumna se aprenda de principio a fin la definición de escepticismo o de dogmatismo y la plasme tal cual en el examen? En cuanto entregue sus hojas y salga por la puerta su cabeza olvidará todo ese conglomerado de información y no le habrá servido para absolutamente nada.

La filosofía trae consigo un desarrollo personal en tanto que impulsa la capacidad crítica, en tanto que nos ayuda a reflexionar y a elaborar argumentos y en tanto que

configura un modo de pensar y de actuar particular. Ni mi tutor ni yo teníamos como objetivo que los chicos memorizaran los textos que trabajábamos, eso no es enseñar y eso no es aprender. Nuestro propósito era que hiciesen suyo, que asimilasen, que asumiesen como propio todo el material que poníamos a su disposición, es decir, que su aprendizaje fuese significativo, esto es, que, en la medida de lo posible, conectasen los conocimientos que ya traen consigo gracias a su experiencia vital y a su formación académica anterior con las ideas y los conceptos que queremos que sean aprendidos en el tema que nos encontremos desarrollando. Gracias a esto la retención de la información será más duradera, el alumno se motivará e incrementará su rendimiento porque se hará consciente de que puede relacionar lo nuevo con algo que sabía anteriormente y constituirá eso que en pedagogía se denomina *aprender a aprender*² ya que se adquieren estrategias de contraste, exploración, descubrimiento y organización de la información.

Mi tutor, que evidentemente se había dado cuenta de lo que sucedía, había intentado solventarlo mediante distintas dinámicas con ellos que no surtían ningún efecto³. De todas formas, algo en lo que los dos estábamos de acuerdo era que existía un problema bastante grande al que teníamos que encontrar una solución cuanto antes.

Con el paso de los días fui conociéndoles y entablado conversación con ellos de una manera más profunda. Además, como eran nuestros tutorados tuve la oportunidad de reunirme y tratar con muchos de ellos de manera individual lo cual fue muy esclarecedor. Mi tutor y yo siempre les preguntábamos sobre qué era lo que realmente les entusiasmaba, y la respuesta que daba la gran mayoría coincidía en lo mismo: «A mí lo que me gusta es pintar». Y vi que quizá no eran tan apáticos como todo el mundo les había caracterizado, sino que no habíamos dado con la clave para llegar hasta ellos.

Entonces volví a cuestionarme, ¿cómo hacemos para solucionar el problema que ocurre en el aula con este grupo? Y a raíz de esto comprendí que el instrumento con el que había que jugar era la pintura y me pregunté cómo podría utilizarla en filosofía como vía de acceso hacia ellos para que su rendimiento se incrementase -o apareciese- y que las clases de filosofía fuesen más provechosas, dinámicas y productivas.

Fue entonces cuando comencé a plantearme y a buscar respuestas sobre qué es lo que sucede con la filosofía y la pintura, cuál es el lazo que las une y qué nociones e ideas

² Aprender a aprender está declarada como una de las competencias básicas del currículo del Bachillerato según el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

³ Al ser también tutor del grupo, había llegado a realizar dinámicas de grupo que se utilizan para aumentar la autoestima o para quitar el miedo a expresarse en público.

afloran y se desarrollan en esa relación. Es por ello que a lo largo de este trabajo investigaremos todas esas cuestiones; ahondaremos en el problema para luego ver si las ideas que hemos sacado en claro acerca de la pintura a través de un examen filosófico sirven para aplicarlas- adaptando el nivel- dentro del aula y si eso motiva a los alumnos y, por tanto, mejora la situación con el grupo, que es nuestro objetivo. Examinaremos, también, cuál es la aplicación didáctica que he llevado a cabo para determinar qué consecuencias hemos obtenido y si ha sido suficiente o no.

4. Fundamentación teórica y estado de la cuestión

En este punto vamos a examinar qué cuestiones y conceptos encontramos al ocuparnos de la pintura y la filosofía. Para ser más exactos, vamos a utilizar como guía la primera parte del libro de G. Deleuze «Pintura. El concepto de diagrama».⁴ Esta obra recoge un curso sobre pintura que el autor impartió en la Universidad de Vincennes cuyo fin era lograr una definición de la pintura a través de un examen filosófico y ver cómo, a lo largo de la historia del arte, se van configurando esos elementos. En lo que a nosotros concierne, nos vamos a limitar a la primera parte de la cuestión: definir la pintura.

4.1 La catástrofe y el caos- abismo

¿Qué quiere decir hablar de pintura? Creo que quiere decir precisamente formar conceptos que están en relación directa con la pintura y solamente con la pintura. En efecto, es en ese momento que la referencia a la pintura deviene esencial. (Deleuze, 2008, pág. 22)

Deleuze afirma que la filosofía espera algo de la pintura, ahora bien, ¿qué es eso que espera? Quizá sean sólo conceptos, quizá más preguntas o quizá aguarde por nuevas problemáticas que sólo la pintura puede darle. De todas formas, lo que está claro es que esta investigación nos va a orientar en una serie de búsquedas a las que nos estaría vetado acceder por cualquier otro camino. La pintura interesa a la filosofía, según Deleuze, en tanto que ésta puede arrojar una serie de ideas desconocidas e inéditas además de proporcionarle, al mismo tiempo, algunos conceptos nuevos. Se trata de considerar que existe una lógica que es propia de la pintura.

La primera noción que aparece a nuestro encuentro es la de catástrofe. En la mayoría de los museos que recogen obras pictóricas podemos encontrar cuadros que contienen una catástrofe. Ahora bien, ¿de qué tipo? No estamos haciendo referencia a un lienzo que tenga representada una tempestad y en el que advirtamos una caída en la composición

⁴ Aunque examinaremos nociones que aparecen también en la segunda parte de la obra, las ideas principales que trataremos se encuentran en la parte 1 «La Pintura y la Lógica del Diagrama», (Deleuze G. , 2008, págs. 19-171)

por lo grandioso del hecho que aparece, sino que hablamos de una catástrofe más secreta y profunda: la que afecta al acto de pintar, la que define el propio acto de pintar, la que es inseparable del nacimiento del cuadro. *Catástrofe* en sentido de una composición desequilibrándose, disgregándose, un *caos-germen*⁵ que el autor pone en el cuadro y del que brotará la obra, este caos inicial será al que Deleuze identifique como el momento fundador de toda pintura que merezca denominarse como tal. La catástrofe se dará antes y durante el acto de pintar. Por una parte, la catástrofe es pre- pictórica en tanto que es condición para pintar, es el momento del caos y es indispensable pasar por él, del caos-abismo nacerá, procederá la base o el almacén de lo que luego será el cuadro. Por otro lado, en un segundo momento, la catástrofe arrastrará ese almacén, ¿con qué motivo? «La catástrofe arrastra, es decir, se vuelve a partir de cero, se parte a la reconquista.» (Deleuze, 2008, pág. 33)

Vamos a detenernos en esto, que lo catastrófico se dé tanto antes como durante el acto de pintar es parte de la condición propia de la pintura porque sino no existiría. Además, podemos distinguir, dos momentos en este acto: primero, a la hora de comenzar a pintar el lienzo nunca está vacío, nunca nos enfrentamos a un lienzo en blanco – volveremos a este punto cuando analicemos qué es un diagrama y qué un cliché - , sino que hay un abismo que es anterior a ese acto y que constituye la raíz indispensable para que los distintos planos puedan aparecer en la tela; segundo, se produce la catástrofe que derrumba ese almacén que se encontraba ya en el lienzo de antemano y que más adelante vamos a denominar cliché.

No pensemos que hay una fórmula general de la catástrofe en tanto que germen de la pintura. Esta catástrofe- germen es completamente diferente en cada pintor; no tiene nada que ver la de Van Gogh con la de Cézanne, están muy singularizadas porque en ellas va, nada más y nada menos, que lo que vamos a llamar estilo de un pintor.

Es ineludible un caos- catástrofe controlado para que de ahí nazca la pintura. Tenemos que hacer hincapié en que sea controlada porque si la catástrofe tomase toda la obra dice Deleuze que eso sería un *puré*, no un cuadro. Pero ¿para qué controlar una catástrofe? Si la catástrofe no se controlase habría dos posibilidades, dos peligros: que la catástrofe o bien no aparezca, o bien tome toda la obra. Si sucede el primer peligro, el producto que salga de ahí no podrá llamarse propiamente pintura y, respecto al segundo, el resultado sería lo que Deleuze denomina *grisalla*, esto es, una confusión terrible, un gris que representa el fracaso porque los colores no pueden ascender, no pueden desplegarse

⁵ Entendamos *germen* precisamente como elemento que da origen a algo, del que germinará algo en el cuadro.

en todo su esplendor y, por tanto, el cuadro se habrá arruinado antes siquiera de haberlo comenzado.

Es por esto que cabe la posibilidad de entender los procesos pictóricos como una lucha compleja y llena de peligros que se libra entre el artista y el lienzo y, asimismo, el hecho de que podamos distinguir en todo este proceso distintos momentos, responde a que, al final, el artista, el pintor, lo único que siempre representa es el tiempo, el tiempo y el espacio.

4.2. La lucha contra el cliché

Como adelantamos en el apartado anterior, tenemos que recalcar que antes de comenzar a pintar, suceden muchas cosas. Deleuze nos lo dice así: «Es también estúpido creer que la tela es una superficie blanca. Una tela no es una superficie blanca. Creo que los pintores lo saben bien. Antes de que comiencen, ya está llena». (Deleuze, 2008, pág. 55)

Dicho de otro modo, en ese tiempo pre- pictórico la tela no está en blanco, está llena de elementos que hay en la cabeza, en el corazón del pintor y de los que tiene que liberarse para que la obra pueda nacer.

¿Cómo llamar a esas cosas de las que el pintor debe desembarazarse? ¿Qué es esta lucha con fantasmas antes de pintar? ¿Qué son esos fantasmas? Los pintores le han dado a menudo un nombre, casi técnico, en su propio vocabulario: los clichés. (Deleuze, 2008, pág. 42)

Los clichés representan todo eso que pesa por adelantado en la tela, todo lo malo en lo que puede desembocar el cuadro y, lo peor, es que los encontramos en todas partes: en la pieza, en el ánimo del artista, en su cabeza... Son una especie de fantasmas que están ahí aunque no se vean. Si al pintor le cuesta tantísimo esfuerzo comenzar a pintar es porque el lienzo que tiene delante de sí no está en blanco. Nunca nos situaremos delante de una hoja en blanco, sino que esa hoja siempre está llena, ¿de qué? de lo peor, de todos los miedos al fracaso, del estilo que mil veces ha sido reproducido, de estereotipos... El verdadero problema será quitar, acabar con todo eso que, a pesar de no ser palpable, abruma y arruina el trabajo.

Para comprender esto mejor vamos a pensar por un momento en nuestra vida de hoy día. Oímos constantemente que vivimos un mundo de simulacros, rodeados de copias *de copias*, que vivimos en un mundo de estándares que se repiten, que estamos acorralados por imágenes- foto, imágenes- cine, imágenes- televisión, etc. Todo eso atraviesa las distintas pantallas y llega hasta nosotros, tiene un impacto en nuestro cerebro y permanece

ahí durante más tiempo del que creemos. Es sumamente difícil y costoso intentar desbaratarlo todo y crear algo nuevo, algo realmente original, que salga y rompa la pauta cuando existe una reproducción casi infinita de clichés y cuando observamos con estupor la enorme velocidad a la que todo se vuelve cliché. ¡Lucha contra el cliché! Esto es lo que le sucede al pintor cuando se encuentra frente a la tela «¿Cómo va a escapar el pintor a los clichés, tanto a los que vienen de afuera y que se imponen ya sobre la tela, como a los que vienen de él mismo?» (Deleuze, 2008, pág. 56) Todos, dice Deleuze, han tenido ese drama.

El acto de pintar conlleva borrar, quitar todos esos fantasmas. Es por este motivo que pintar tiene que avanzar junto a una catástrofe porque va a ser ésta la herramienta imprescindible que el pintor utilice para deshacerse, para desprenderse de todo lo que pesa en el lienzo antes, incluso, de comenzar su tarea. Necesitamos la catástrofe a fin de desmoronar y arruinar esos clichés, para limpiar la tela y pasar de este estado pre- pictórico al hecho pictórico. «A primera vista, estamos acorralados, al menos el pintor está acorralado: si no pasa por la catástrofe, quedará condenado al cliché.» (Deleuze, 2008, pág. 43)

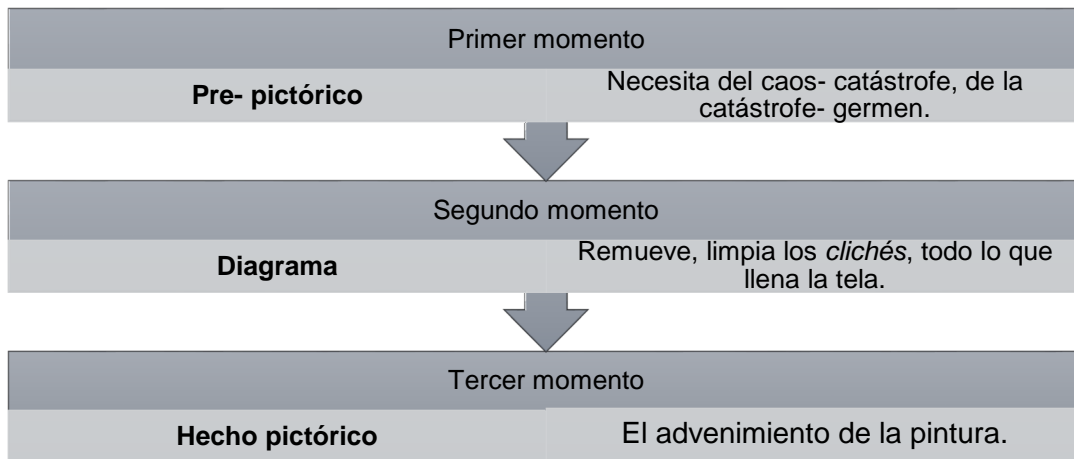
Es a esta lucha, por otra parte, a la que en un primer momento le pondrá el nombre de diagrama. Diagrama será aquello que maltrate al cliché, aquello que lo pulverice, es el artificio necesario para el advenimiento de la pintura, aunque tenemos que advertir que ellos por sí solos no aseguran que la pintura emerja porque, al igual que vimos anteriormente, si el diagrama, el caos -catástrofe toman todo el cuadro lo arruinarán sin otro remedio. «En otros términos, no cesamos de estar rodeados de peligros, de peligros muy, muy terribles.» (Deleuze, 2008, pág. 60)

4.3 Del cliché al hecho pictórico

Podemos resumir la sección anterior con estas palabras de Deleuze:

El momento pre- pictórico: clichés y nada más que clichés. La necesidad de un diagrama que va a remover, que va a limpiar el cliché para que de allí salga algo, siendo el diagrama sólo una posibilidad de hecho. El cliché es el dato, lo que está dado. Dado en la cabeza, dado en la calle, dado en la percepción, dado por todas partes. Ven entonces que el diagrama interviene como lo que va a remover el cliché para que la pintura salga. (Deleuze, 2008, pág. 60)

Continuamos. Para entender qué es el hecho pictórico y de donde nace nos vemos en la necesidad de explicar los tres momentos por los que pasa la pintura y que veníamos esbozando desde unas páginas atrás.



El primer momento es el pre- pictórico, aunque no vayamos a pensar que no pertenece al cuadro porque estaríamos muy equivocados, dice Deleuze. Ya hemos explicado lo que sucede en este estado cuando tratábamos la catástrofe y la lucha contra el cliché. Luego, en el segundo momento, encontraríamos el diagrama al que definiré como la bisagra o punto de inflexión entre el primer y el tercer momento del acto de pintar: por un lado, como ya señalábamos, será la limpieza que realiza la catástrofe en el cuadro superpoblado por los clichés pre-pictóricos y, por otro, el germen del que surgirá la figura para negar la representación como la conocemos normalmente, esto es, del que va a brotar el hecho pictórico, noción a analizar en esta parte del trabajo.

Según Deleuze, podríamos definir el hecho pictórico –tercer momento- como un hecho que sucede cuando se tienen varias figuras sobre el cuadro sin que eso cuente ninguna historia. Aunque no estamos mencionando ningún artista en concreto, esta vez tenemos que hacerlo para entender mejor esta definición. Para Deleuze Miguel Ángel Buonarroti fue el primero que sacó a relucir el hecho pictórico de manera más evidente, más bruta. Esto no quiere decir que previo a Miguel Ángel no encontremos arte, que los otros artistas no fuesen geniales o que no encontremos hecho pictórico, desde luego que lo había pero de una manera más larvada, los otros artistas no discutían. Lo que encontramos en el italiano es que se está produciendo un cambio en el estatuto del pintor, está empezando a dejar de trabajar por encargo y eso produce en su ánimo una especie de insolencia, de indiferencia hacia el tema gracias a que tiene más autonomía. Son bastante conocidas las anécdotas de Miguel Ángel en este sentido, cómo cuando acabó convenciendo a Julio II cuando éste le encargó una pintura para hacerlo a su *maniera*⁶ y no como éste le pedía.

⁶ En referencia al manierismo, movimiento en el que se da rienda suelta al genio creador de los artistas asociados a dicha corriente.

En este momento aparece en escena el término fuerza. ¿Qué es lo que hacía el manierismo movimiento al cual pertenece Miguel Ángel? Contorsiona las figuras, hace que adopten unas posturas muy artificiales y si nos preguntamos por cuál sería el sentido último por el que los artistas de esta corriente hacen esto, tendríamos que contestar que porque, en el fondo, lo que están plasmando no es algo visible, sino algo invisible, lo que expresan es una serie de fuerzas invisibles que se ejercen en las cosas visibles. Comprenderemos de manera más clara este asunto con esta cita que Deleuze menciona de Paul Klee: «No se trata de reproducir lo visible, se trata de volver visible.» (Deleuze, 2008, pág. 69)

El hecho pictórico únicamente tiene lugar cuando una forma se pone en relación con una fuerza. La fuerza tiene que deformar un cuerpo porque ella misma no tiene forma definida y, sin ella, no habría siquiera cuadro. Recordemos que el hecho pictórico es el tercer momento que surge gracias al diagrama, lo que se trata siempre de hacer es que, mediante el diagrama, se pasen esos datos figurativos y narrativos por un barrido del que ha de emerger el hecho pictórico, o lo que es lo mismo, «la lucha contra el fantasma, contra los datos, la instauración del diagrama o del caos- catástrofe, y lo que sale de allí, a saber, el hecho pictórico». (Deleuze, 2008, pág. 63)

Junto a este concepto de fuerza aparece el de presencia cuyo menester es arrojar luz sobre qué es lo que hace el pintor, esto es, señala que lo que el artista pinta en su obra no es una representación- ya veremos por qué-, sino que hacer surgir algo más allá, algo que evoca algo más profundo que una mera copia. Hablar de que se manifiesta una presencia o de que se captura una fuerza es otro modo de decir que hay un hecho pictórico.

El quehacer de un pintor siempre será el de hacer nacer el hecho pictórico, es decir, la pintura, pero ésta está a merced de dos peligros: la ilustración y la narración. Volviendo siempre al principio del camino, la lucha contra el cliché es la lucha contra todo lo figurativo como concepto en el que se reúnen la narración y la ilustración. Un cuadro no tiene que figurar nada y no tiene que contar nada, aclarar esto es básico. Si quiere narrar algo es preciso que utilicemos unas técnicas o herramientas más adecuadas para eso, como bien puede ser la novela. Pero las narraciones y las figuraciones están ahí, están dadas de manera pre- pictórica, antes de que el pintor haya comenzado su tarea; son datos y están dentro de la tela y, por eso, hay que desembarazarse de ellos.

Si dudásemos de cuál es la fuente de donde radica la genialidad del pintor, la respuesta sería que de su capacidad para capturar una fuerza, de traer una presencia, ya que esta es una tarea muy complicada. Pongamos un ejemplo y de nuevo vayamos a un artista en particular, en este caso, Francis Bacon. Según Deleuze, Bacon afirmaba que, en

sus pinturas, él no quería pintar el horror, sino que quería pintar el grito, esto es, capturar la fuerza pertinente al grito que deforme la figura, «pintar el horror, es pintar lo figurativo, lo narrativo. El grito no existe más que en la medida en que el cuerpo se corresponda con una serie de fuerzas». (Deleuze, 2008, pág. 80) Lo sencillo sería representar el horror visible la situación que ha causado tal ánimo en la figura, pero una boca que profiere un grito no está en relación con nada visible, el papel del pintor sería capturar la fuerza invisible de dicho gesto.

El cuerpo es visible y va a sufrir de la fuerza una deformación creadora. Entonces la visibilidad del cuerpo va a volver visible la fuerza invisible. p. 79 Y es más, es en la medida en que el cuerpo abraza la fuerza invisible que se ejerce sobre él que la fuerza invisible deviene visible. (Deleuze, 2008, pág. 79)

Otro ejemplo, volviendo a Miguel Ángel, es su cuadro *La Sagrada Familia* en el que aparece una casi total indiferencia hacia el tema que hace surgir el hecho pictórico. Hay tres cuerpos que parecen unirse en uno sólo a través de un movimiento de serpentina. No hay historia ni narración. La serpentina juega el rol del diagrama, captura la fuerza, rompe con los datos figurativos y narrativos para hacer surgir el hecho pictórico.

Suprimir estos dos peligros es lo que hace el diagrama, hay que hacer pasar forzosamente los datos figurativos y narrativos por el caos-germen, por la catástrofe-germen para que de allí salga algo completamente nuevo: el hecho pictórico. El cometido del diagrama será establecer un lugar de las fuerzas tal que la forma surja de allí como hecho pictórico, es decir como forma deformada en relación con una fuerza. Así, será la deformación de la forma pictórica lo que permita ver la fuerza no visible.

Para finalizar, dice Deleuze que un diagrama no es, en absoluto, un concepto que podamos definir de manera general y definitiva, sino que es algo que opera en cada cuadro. Por consiguiente, está incesantemente el peligro de que el diagrama fracase y que el cuadro devenga en un desastre, pero, precisamente, si en un cuadro no se aprecia que ha rozado el desastre, que ha estado a punto de estropearse, no se podrá tener suficiente admiración por él. A continuación indagaremos más con respecto al diagrama.

4.4 Caracteres del diagrama

Será este concepto de diagrama el que aparezca a lo largo de toda la obra, pero será en la sesión III del curso donde Deleuze haga de él el protagonista el que responda a la pregunta con la que iniciábamos el discurso. ¿Qué tiene que ofrecer la pintura a la filosofía? Quizá conceptos, decíamos, sí, conceptos y, por encima de cualquier otro el de diagrama. Será la noción de diagrama la que señale el nexo de conexión entre filosofía y pintura ya

que toda la reflexión que Deleuze lleva a cabo se articula gracias a esa idea. Nada mejor que las palabras del propio autor: «esta serie de búsquedas sobre la pintura es también una serie sobre el diagrama y sobre la posibilidad de elaborar un concepto filosófico de diagrama». (Deleuze, 2008, pág. 89)

Hasta ahora nos hemos limitado a decir el para qué del diagrama, cuál es su rol, su función, nuestro cometido a partir de aquí será intentar caracterizar cuál es su lógica interna y, para eso, Deleuze indica cinco caracteres que todo diagrama tiene.

Primer carácter

El diagrama es un caos- germen del que debe salir algo; un caos que tiene que estar presente en la tela de tal manera que algo salga de ella. Sentado esto, ese caos no significa plasmar algo esquizofrénico en el lienzo, sino que responde a algo así como un abismo ordenado, que dé pie a que salga el propio orden que hay en el abismo, que contenga una estructura capaz de dar a luz.

Segundo carácter

El diagrama es de orden manual porque sólo puede trazarlo una mano liberada del ojo. En función de esta relación entre mano y ojo, tendremos dos modos de definir la pintura:

- I. Como un sistema de línea/color lo cual nos remite a coordenadas estrictamente visuales. Este sistema se asocia con el caballete y el pincel, el caballete como ventana a través de la que mirar la realidad, atiende a una realidad óptica para pintar.
- II. Como un sistema de trazo/mancha que apunta hacia unas coordenadas táctiles. Para llevarla a cabo se prescinde del caballete, se pinta en el suelo, sobre un muro, con esponjas, trapos, brochas... es una pintura como realidad manual.

«El diagrama es un caos, puesto que implica el derrumbamiento de las coordenadas visuales en este acto por el cual la mano se libera.» (Deleuze, 2008, pág. 98) Sólo una mano desencadenada del ojo puede trazarlo. Habitualmente le damos superioridad al ojo, en general a todo lo visual frente a lo manual, lo que Deleuze defiende en este punto es la inversión de ese sistema, el caos que configura el primer momento de la pintura es la expresión de una mano que se ha emancipado de la sumisión al ojo, implica el derrumbamiento de las coordenadas visuales. Así lo escribe Deleuze: «La mano animada de una voluntad extraña, y desde entonces el ojo que pierde la calma, que se pregunta: hacia dónde me arrastra esto?» (Deleuze, 2008, pág. 93)

Tercer carácter

El diagrama tiene un antes que se corresponde con el momento del cliché que es arrastrado a la catástrofe, y un después que hace emerger a la pintura misma. Recordemos que Deleuze anteriormente explicaba que el diagrama era esa bisagra entre lo pre- pictórico y el hecho, la pintura.

Cuarto carácter

El diagrama desintegra cualquier tipo de semejanza, libre de lo visual por eso señala que la mano pierde esa sumisión al ojo. El cuadro no tiene nada que figurar, nada que contar, supone el aniquilamiento de los datos en favor de la aparición del hecho pictórico.

Quinto carácter

El diagrama tiene que estar en el cuadro, no sólo en la mente del autor aunque su presencia pueda incomodar debido a que introduce dos peligros uno por exceso, y otro por defecto: el de ocupar todo el cuadro y arruinar la pintura, o el de estar demasiado minimizado y que no deje surgir el hecho pictórico. Lo verdaderamente interesante es que roce el peligro, pero que pueda salir de él.

En resumen, el diagrama tendrá tres posiciones:

1. Se extiende, toma la totalidad del cuadro.
2. Se reduce al mínimo.
3. Ni lo ocupa todo, ni se reduce al mínimo, cumple su función que es hacer que algo salga de sí mismo. Ésta sería la única posición válida y adecuada.

Prolongando esta temporalización del diagrama, veremos cuál es el lenguaje propio en el que se expresa.

4.5 Analogía y modulación

El lenguaje del que se sirve el diagrama es analógico, nuestro cometido será explicar qué significa que sea así y qué implicaciones trae consigo. Para ello distinguiremos entre tres tipos de analogía y descubriremos cuál de ellas es la que es propia de la pintura.

El primer tipo es la analogía por similitud. Se corresponde con lo que pensamos habitualmente por analogía y que se define porque encontramos en ella un transporte de cualidades y de relaciones entre los términos. Es lo que Deleuze llama analogía común y es lo propio de la fotografía. El lenguaje analógico en fotografía funciona captando y transportando relaciones de luz y reproduciendo similitudes que vienen desde fuera. Pero en la pintura encontramos algo más.

El segundo tipo de lenguaje analógico podríamos calificarlo como un lenguaje de relaciones. Pero unas relaciones un tanto peculiares, de dependencia entre un emisor y un receptor, entre alguien que desempeña el papel de locutor y otro que es el destinatario. Sin embargo, decir que este es el lenguaje que tiene la pintura, sería igualmente quedarnos muy escasos.

La tercera posibilidad es la analogía por modulación en la que la semejanza no es reproducida, sino que es producida. Producir la semejanza es modular, generar la semejanza. La analogía, aquí, procede por ruptura de semejanza, se trata de producir semejanza por unos medios no semejantes. A esto es a lo que nombramos como modular. Modular consiste «en moldear de manera continua y perpetuamente variable». (Deleuze, 2008, pág. 157) En pintura modular es el continuo paso de una tonalidad a otra, un reajuste continuo de la luz; hace presente esa noción de caos de la que hablábamos en un principio y que tiene que estar presente, pero no tomar todo el cuadro. La modulación hace referencia precisamente a esto, al equilibrio de fuerzas que hacen surgir una presencia, que hacen surgir el hecho pictórico. Y, quizá, también haga referencia a su horizonte hermenéutico inagotable al paso del tiempo. Es a ésta a la que denominamos analogía estética y será propia de la pintura.

4.6 Definición de pintura

En este punto del camino en el que no encontramos, después de haber hecho un amplio recorrido por los conceptos más importantes que surgen al realizar una reflexión filosófica sobre la pintura, ya estamos en disposición de elaborar una definición completa de ella.

La idea de diagrama recoge los conceptos de catástrofe, de abismo, de cliché, de hecho pictórico, modulación analogía... ¿Qué definición de pintura nace gracias a todas estas cuestiones que venimos tratando? En palabras de Antonio Castilla

La definición completa del acto de pintar nos dirá que éste consiste en modular la luz o el color, o la luz y el color, en función de una señal espacio, con vistas a producir una semejanza más profunda que la fotografía y que es producida por medios diferentes, a saber: la modulación, la cual nos da la cosa en su presencia. (Castilla Cerezo, 2014, pág. 64)

Ya hemos conseguido responder a la pregunta que nos planteábamos al inicio de este apartado. Llegados hasta aquí, nos falta por descubrir qué opciones tenemos para aplicar toda esta teoría en clases de bachillerato para conseguir solucionar el problema, ver qué tipo de resultados hemos conseguido con ello y si éstos cubren los objetivos que nos proponemos.

4.7 Equidad de motivación.

Ya disponemos de una buena lista de conceptos que sacan a la luz la relación entre pintura y filosofía con los que a la hora de trabajar puede surgir en nuestras cabezas una pregunta: ¿para qué? Y, de hecho, no estaríamos errando en cuestionarnos eso, sino que pondríamos de manifiesto que nos falta, que requerimos una pieza que articule, que dote de sentido el cómo servimos de toda esta reflexión teórica en un aula de secundaria para que alumnos de 16 años no nos tomen por locos. Desde luego, que adaptando nuestro vocabulario a otro registro y pensando en un buen puñado de ejemplos, pero, de nuevo ¿para qué? Para elevar su nivel de motivación. La motivación de un alumno es la fuerza que le mueve hacia una dirección determinada y hacia un fin concreto. La falta de motivación o la correcta motivación van a afectar y condicionar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, no es banal que le dediquemos unas palabras.

El objetivo es que a través de un tema que motive a los alumnos éstos rindan más y mejor a nivel académico, ahora bien, para conseguirlo tenemos que cambiar, también, la manera de actuar y de plantear la clase.

En este grupo se utilizaba un modo de motivación por impulsos. En esta teoría el docente o la escuela impulsan a los alumnos para que mejoren, esto es, a través de suministrar a los estudiantes las recompensas adecuadas o los castigos pertinentes se impulsará a éstos a alcanzar mayores niveles de logro. Como podemos comprobar, esta concepción fomenta razones un tanto negativas, como por ejemplo que si no se rinde lo suficiente se tendrá un castigo. Esto afecta- de manera negativa- a la valía que el alumno tiene de sí mismo y, por ende, a una autoestima que es bastante frágil ya de por sí por la edad en la que se encuentran y que ha desembocado en el problema que tanto nos inquieta. Y no sólo eso, sino que los estudiantes están más preocupados por las posibles recompensas- en forma de notas altas- o castigos- como los suspensos- que por aprender algo realmente. Mientras que el alumno vaya teniendo éxito en lo que hace su compromiso con el aprendizaje se mantendrá, pero en cuanto la sensación de fracaso llame a la puerta y venga acompañado del sentimiento de no valer nada lo más probable es que los alumnos abandonen este aprendizaje y que, incluso, se conviertan en un elemento disruptor en el aula y dificulten la atención del resto de compañeros.

La situación requería otra estrategia, otro modo de encarar la situación. Existe otra concepción de la motivación creada por Heyman y Dweck que la contempla en términos de metas o incentivos que atraen- pero no impulsan- a los alumnos, en este caso, hacia la tarea por lo que «esta visión supone que las metas que se persiguen confieren sentido y

propósito a todas las acciones y que la cualidad e intensidad de éstas varía a medida que lo hacen aquéllas». (Covington, 2000, pág. 21) Cuando un estudiante se encuentra motivado de manera intrínseca el aprendizaje se convierte en algo agradable en sí mismo y se pierde la preocupación- y la constante tensión- de tener que responder siempre bien cada vez que el profesor pregunta. O lo que es lo mismo, aplicando los métodos adecuados, los alumnos actuarán por mero gusto individual, el aprendizaje será un fin en sí mismo.

Estar o no motivado depende de la historia que el alumno tenga detrás de sí, de sus éxitos o fracasos anteriores, pero también de que se dé cuenta que los contenidos que se le presentan tienen sentido y le van a ser funcionales. También toman partido en este debate las expectativas que profesores, padres o incluso la sociedad hace recaer sobre los alumnos y alumnas. En este caso concreto, pertenecen a la modalidad de Artes y ya en el instituto se tenía la idea de que estaban en esa rama porque era más fácil, no por vocación real. Esto tampoco significa considerarles como víctimas o mártires, sino que nuestra tesis fundamental tiene que ser que lo que determina que la voluntad de aprender se conserve es, por un lado el valor y por el otro, el significado que se otorguen a lo que se aprende, no la acumulación y memorización de conocimientos en aras de prestigio ante los otros.

Es casi obligatorio plantear el asunto en términos de equidad de motivación, en el sentido de que la satisfacción que deriva del esfuerzo por conseguir una serie de metas está al alcance de todos los alumnos, con independencia de qué capacidades tengan o cuál hayan sido sus resultados anteriores. ¿Cómo poner esto en marcha? A través de una serie de pautas que exponemos seguidamente:

- 1) Ofrecer tareas atractivas

En ningún caso se niega la necesidad de que los alumnos sepan expresarse de manera adecuada y, para ello, es muy importante que se les propongan redacciones escritas. Aun así, se puede dar libertad de presentación, por ejemplo, un alumno cuya redacción constaba de una serie de oraciones y razonamientos escritos en espiral.

- 2) Plantear retos superables

Nunca comenzar un tema afirmando su gran dificultad o con frases del tipo «a algunos os va a costar mucho entenderlo». Retos que desafíen su capacidad pero que, al mismo tiempo, los estudiantes puedan controlar.

- 3) Proponer tareas auténticas

Cuando los alumnos tienen mucho interés en hacer una tarea o en tratar un tema intentan hacerlo lo mejor que pueden por la simple satisfacción de que les apasiona lo que están llevando a cabo y porque se sienten mucho más realizados personalmente.

4) Despertar la curiosidad

Depende de que se proporcione la suficiente dificultad como para que los resultados no siempre sean seguros, una especie de término medio, una complejidad que les estimule, no que les abrume, ni ejercicios complicados en exceso ni demasiado sencillos.

5) Despertar la fantasía

Dejar que desplieguen su creatividad y e incitarles a que resuelvan los problemas planteados de la manera más imaginativa posible. Cuanta más información tienen y cuantos menos límites en el modo de expresarla se les exige sale una mejor respuesta.

Y la clave para conseguir todo esto la tenemos en la pintura.

5. Objetivo/s.

Una vez que hemos reflexionado filosóficamente sobre la pintura tenemos que considerar el para qué de todo ello. A continuación vamos a enumerar cuál es el objetivo principal y cuales los objetivos secundarios que pretendo conseguir a través de este TFM. Además, justificaremos el sentido y la fundamentación que tiene cada uno de los propósitos mencionados.

Aparte de lo dicho anteriormente, me gustaría puntualizar que todos los objetivos que vamos a ofrecer están pensados para cumplirse dentro de un aula. De hecho, a la hora de elaborar la unidad didáctica que impartí en la clase de 1º Bachillerato en la modalidad de Artes durante mi periodo de prácticas trabajé durante las sesiones pertinentes para que se lograsen.

En el siguiente esquema vamos a encontrarnos tres partes:

- Arriba situaremos el objetivo principal, la guía de todo este trabajo y que para poder lograrse con éxito necesita del cumplimiento de dos bloques de objetivos secundarios, véase:
- Después están situados una serie de propósitos que el docente debe alcanzar en aras de conseguir el principal.
- Finalmente encontramos otra serie de objetivos secundarios pero, esta vez, a lograr por los alumnos.

Conseguir que la clase de Filosofía de 1º Bachillerato de Artes funcione de manera correcta y sin problemas a través de la explicación un tema en el que los alumnos están interesados, como es, en este caso, la pintura.



Objetivos a alcanzar por el docente

- Motivar a los alumnos a pensar por sí mismos.
- Plantear actividades creativas que vayan más allá de las meras redacciones escritas.
- Conseguir que los alumnos tengan interés por la asignatura tanto a corto como a largo plazo.

Objetivos a alcanzar por los alumnos

- Adquirir un correcto y preciso vocabulario filosófico.
- Adoptar una actitud crítica y reflexiva que se exprese de manera adecuada tanto de forma oral como escrita.
- Tomar conciencia de la capacidad transformadora de la razón en distintos ámbitos a lo largo de la historia y a nivel personal en la propia vida.

Objetivo principal:

Comenzamos este trabajo exponiendo un problema encontrado en el aula y que dificultaba enormemente el desarrollo de las clases de la asignatura de Filosofía y Ciudadanía en el curso de 1º de Bachillerato en la modalidad de Artes. Como todo problema requiere una solución, el objetivo principal es conseguir que esa situación adversa se convierta en favorable. O lo que es lo mismo, conseguir que una clase a la que, de media, le quedan tres asignaturas por alumno y, que de veintinueve alumnos únicamente tres aprueben todas las asignaturas cambie su comportamiento y sus resultados, al menos, en la clase de filosofía. ¿Cómo? Proponiendo un tema que para los alumnos sea de interés, en nuestro caso la relación pintura- filosofía y planteando una serie de actividades que atienda a lo que Gardner denominó Inteligencias Múltiples⁷, esto es, no limitarnos a la expresión oral o escrita -aunque obviamente no podemos descuidarla-, sino también atender a la inteligencia intrapersonal, espacial o interpersonal abriendo el abanico de posibilidades en cuanto a la manera de presentar los deberes que correspondan. Es

⁷ Gardner, H. (2011). Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Madrid: Paidós Ibérica.

decir, darles la ocasión de entregar las tareas propuestas a través de una serie de pinturas que ellos mismos inventen.

Objetivos secundarios:

-A alcanzar por el docente:

1. Motivar a los alumnos a pensar por sí mismos:

Una de las metas que las clases de filosofía siempre tienen que cubrir. Unos alumnos con un pensamiento autónomo será capaces de llevar su reflexión a un nivel más profundo y más provechoso y, por lo tanto, la atmósfera de la clase se verá favorecida.

2. Plantear actividades creativas que vayan más allá de las meras redacciones escritas:

Normalmente, todas las tareas que tienen los alumnos y las alumnas son de tipo redacción. Sería muy interesante y estimularía mucho sus cabezas saber que tienen libertad para presentar esa misma tarea no sólo por escrito, sino también a través de un cómic, a través de una pintura, a través de una canción, etc.

3. Conseguir que los alumnos tengan interés por la asignatura tanto a corto como a largo plazo:

Serviría de muy poco que los alumnos adoptasen una postura y un talante correcto durante el desarrollo de este tema, pero que posteriormente no lo mantuviesen. Saber que la filosofía también engloba la reflexión sobre el arte y conservando, de cierta manera, la dinámica usada en este tema, deberíamos conseguir que la motivación de los alumnos continuase en unos niveles aptos para un buen avance de las clases en los temas posteriores.

-A alcanzar por los alumnos:

A. Adquirir un correcto y preciso vocabulario filosófico:

Es obvio que cambiar la dinámica de la clase no significa perder en rigor y precisión terminológica, por lo tanto el alumno deberá interiorizar el vocabulario pertinente para el tema que se está tratando y saber usarlo de manera precisa y sin confusiones. Como dijimos antes, no dejamos de lado la inteligencia lingüística

tanto si el alumno se expresa por escrito, o realiza cualquier comentario, crítica o reflexión oralmente.

B. Adoptar una actitud crítica y reflexiva que se exprese de manera adecuada tanto de forma oral como escrita:

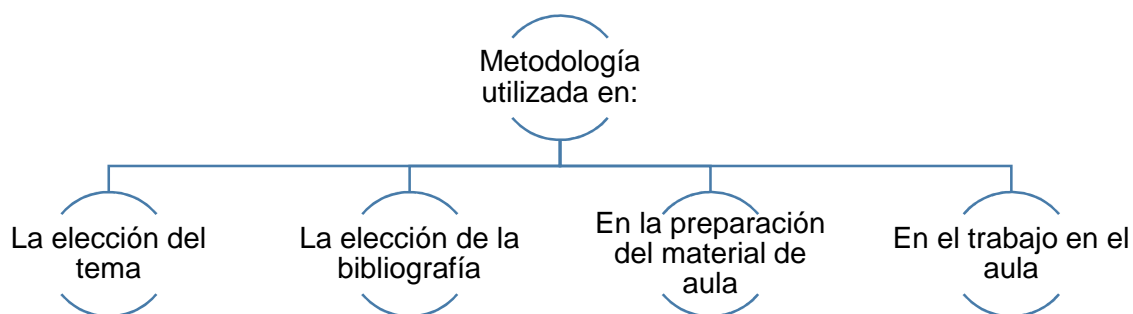
Es imprescindible que se incida durante las distintas sesiones en la importancia que tiene en la vida personal y social adquirir una actitud crítica y reflexiva que ayude a confeccionar unos argumentos y opiniones elaborados, pensados y justificados, algo que, por su edad, no están muy acostumbrados a hacer.

C. Tomar conciencia de la capacidad transformadora de la razón en distintos ámbitos a lo largo de la historia y a nivel personal en la propia vida:

Descubrir que la razón no sólo se ocupa del ámbito científico, sino que también existe una parte estética que es necesario que conozcan y acerca de la cual recapaciten para que sus trabajos tanto presentes, como futuros sean coherentes y sensatos.

6. Metodología

A lo largo de esta sección voy a seguir el siguiente esquema:



1) Metodología utilizada en la elección del tema

Desde principios de octubre de 2015, fecha de inicio de este Máster comencé a pensar en distintos temas posibles para que a la hora de ponerme a elaborar el TFM no tuviese duda en cual elegir. Como me parecía algo de suma importancia, diseñé una especie de método que fuese mi guía a la hora de conseguir una decisión final. Cada domingo a lo largo de todo el curso pensaba en una cuestión que fuese atractiva para mí y buscaba información (libros, artículos, vídeos, debates...) sobre ella para luego realizar una lista con los pros y los contras que le encontraba a cada uno a fin de comparar unos temas con otros en la futura última elección.

Por ejemplo, pensé en la antropología de Marvin Harris, en la ética aristotélica, en la mitología griega... Pero, finalmente, la respuesta que estaba buscando me la dieron las prácticas. Entrar en el aula fue un choque con la realidad y una confrontación con los verdaderos problemas con los que nos encontraremos todos los profesores en el futuro. Desde luego este asunto que estoy tratando aquí no fue el único con el que me encontré, ahora bien, sí que era uno de los que más urgía solucionar. Asimismo, al ser los tutores de ese grupo en concreto me sentía con más responsabilidad aún de mejorar la situación que se vivía día a día en el aula.

2) Metodología en la elección de la bibliografía

Una vez que tuve el tema claro, necesitaba una bibliografía adecuada en la que apoyarme no sólo para el TFM, sino también para extraer algún material de él y usarlo en las clases y que los alumnos y alumnas lo aprovecharan. Después de ojear varias historias de estética y varios tratados de la misma de autores más en particular recordé que en unas clases del grado un profesor había mencionado que Deleuze tenía un libro sobre pintura y filosofía. Cuando le eché el primer vistazo a «Pintura. El concepto de diagrama» supe que ese iba a ser el escrito que me iba a acompañar durante los siguientes meses. Igualmente, siguiendo con mi método, escribí los pros y los contras que podría tener manejar este ejemplar de Deleuze e investigué acerca de él, lo cual me llevó a encontrar una publicación de Antonio Castilla Cerezo que lleva por título «La cosa en su presencia. Gilles Deleuze y la pintura⁸ » y que es sumamente útil.

Respecto a «Pintura. El concepto de diagrama» no podemos decir que sea un tratado tal y como solemos encontrarnos en filosofía, sino que recoge el curso que Deleuze dio en la Universidad de Vincennes entre el 31 de marzo y el 2 de junio de 1981. El curso de Deleuze está dividido en dos partes, reservando para la primera la aclaración de la noción de diagrama y compendiando en la segunda su aplicación a las distintas épocas de la pintura: Egipto, Grecia, Renacimiento, Bizancio, etc. Nosotros, como ya adelantamos, vamos a dedicarnos exclusivamente a la primera parte porque es la que recoge todos los términos con los que vamos a trabajar y que, por cierto, ejemplifica y pone en juego en la segunda parte.

Ya que el libro recoge por escrito las clases que Deleuze dirigió nos encontramos a lo largo de las páginas bastantes regresiones, cuestiones que no quedan cerradas del todo o expresiones de tipo oral plasmadas en el papel⁹. Un aspecto muy interesante, por otro lado, es que recoge también las preguntas que los alumnos le hacían a Deleuze a lo largo de las sesiones y cómo este respondía, algo que enriquece enormemente el libro y hace que sea un documento muy especial, sobre todo para un TFM como este que tiene tanta relación con la docencia.

Por cierto, Deleuze le dedicaba estas palabras (que no podía dejar pasar por alto) al ejercicio de la docencia:

Las clases han ocupado toda una parte de mi vida, me he empleado en ellas con pasión. No es lo mismo que una conferencia, ya que se trata de un período muy dilatado y de un público relativamente constante, a veces a lo largo de varios años. Es como un laboratorio de

⁸ Fedro, Revista de Estética y Teoría de las Artes. Número 13, Febrero de 2014. ISSN 1697 -8072

⁹ En el prólogo los traductores indican que han intentado ser lo más fieles posible a la expresión oral del autor.

investigación: se organizan cursos acerca de aquello que uno investiga, no acerca de lo que uno sabe. (Deleuze G. , 1995, págs. 221-222)

3) Metodología en la preparación del material de aula

Una vez que la meta a la que queremos llegar está definida y los objetivos bien marcados, hay que marcar los distintos pasos que vamos a ir dando a lo largo del camino. Este tema tuvo la ocasión de explicarlo entre marzo y principios de abril, un periodo en el que ya había dado más clases y tutorías a estos alumnos y los conocía académica e, incluso, un poco personalmente.

El elemento que marcaba cómo plantear las sesiones era la adaptación al singular ritmo de ese grupo. Nos encontrábamos frente a un grupo heterogéneo en el que hay un amplio abanico de perfiles distintos: alumnos brillantes, alumnos que en el pasado han tenido que recibir clases apoyo dentro y fuera de las aulas, bastantes alumnos con problemas personales o situaciones complicadas, un buen puñado de estudiantes que ni siquiera aparecía en clase o que asistía una vez cada dos semanas y que, por tanto, habían perdido la evaluación continua, etc. Recalco que había un nivel de trabajo en casa bajísimo, lo cual se traduce en que a la hora de mandar deberes, sólo dos o tres alumnos de un grupo de casi treinta los entregaban. A pesar de todo eso, de los tres grupos de 1º de Bachillerato éste era el más colaborador dentro del aula, siendo capaces de llegar a un nivel de reflexión muy sorprendente si tenemos en cuenta todo lo dicho anteriormente.

Con estos antecedentes, la mejor manera de trabajar con ellos era ir despacio, aclarando de manera pertinente -y un tanto repetitiva- las ideas que iban surgiendo, preguntando de manera aleatoria a los alumnos para que hiciesen constantes resúmenes. También contábamos con un power point especial para cada sesión donde se recogían las principales ideas y términos más específicos, lo cual ayudaba a que se sintiesen más cómodos.

4) Metodología en el trabajo en el aula

Las sesiones comenzaban siempre con un resumen de la clase anterior, el cual realizaba un alumno de manera voluntaria a quien se recompensaba con un positivo. A continuación se procedía a explicar la teoría en cuestión, dedicando especial interés a las dudas que podían ir apareciendo o a las cuestiones que planteaban los distintos alumnos. Posteriormente, la mayor parte de las veces, retomábamos a modo de debate alguna cuestión que había quedado en el tintero y se les asignaba la tarea del día. Otras veces ese tiempo iba dedicado a poner en común a la corrección de los deberes. Después de las

dos primeras sesiones los alumnos y alumnas se acostumbraron a trabajar de este modo y el propio ritmo de la clase exigía que se continuase con esa dinámica.

Por todo eso, la metodología utilizada durante la presente unidad didáctica ponía un especial empeño en los siguientes puntos:

- Motivación y autoestima:

Puesto que son alumnos a los que únicamente les interesan las asignaturas específicas de arte, toda la teoría y las actividades han estado ejemplificadas con diversas corrientes artísticas. Asimismo, siempre se le daba al alumno un refuerzo positivo ante sus intervenciones en clase.

- Participación e implicación en las clases:

Búsqueda continua de la participación del alumnado durante las explicaciones del profesor haciendo pausas para dudas y realizando continuas preguntas directas para que fuesen haciendo un resumen de lo que se iba comprendiendo acorde la explicación sobre el tema.

- Aprendizaje significativo:

Relacionando siempre el tema con distintas pinturas y nociones que ya conocían por otras asignaturas y adaptando el lenguaje a un nivel cómodo para ellos.

- Técnicas de enseñanza activa:

El diálogo como principal herramienta favorecía la comunicación entre alumnos y profesores y otorgaba a las sesiones de una riqueza especial, muy difícil de conseguir por cualquier otro medio.

-Principio de creatividad:

Dado que ésta es la principal cualidad que tienen en común todos los alumnos del grupo se les daba la oportunidad de entregar las tareas de la manera que más conveniente les pareciese (representaciones, power point, cómics...)

Los resultados obtenidos los comentaremos a continuación.

7. Resultados

7.1 Práctica en el aula

No podemos dejar de ver toda propuesta docente como si fuese un experimento. Por lo tanto, antes de comentar qué resultados hemos obtenido de la puesta en práctica en el aula en lo relativo a todo lo que venimos comentando en este trabajo tenemos que exponer de manera más concreta con qué actividades o con qué explicaciones hemos intentado poner todo este mecanismo en marcha para probar nuestra tesis.

Para conseguir que la motivación y, por consiguiente, el rendimiento del grupo de 1º Bachillerato de Artes se incrementase preparé una unidad didáctica que recogiese una serie de conceptos fundamentales en Estética que servirían como preludio para que pudiesen comprender mejor una reflexión de la pintura en particular.

Este fue el esquema de contenidos conceptuales que seguimos durante unas cuantas sesiones:

1. Definición de estética.

2. Platón.

2.1. Concepto de mimesis.

2.2 El arte en la República.

3 Kant.

3.1 Características de los juicios de gusto.

3.2 Lo bello y lo agradable.

3.3 Lo sublime matemático y dinámico.

3.4 EL genio.

4. Nietzsche.

4.1 El artista y la obra.

4.2 Impulsos artísticos: lo apolíneo y lo dionisiaco.

5. Distintas visiones de la obra de arte.

5.1 La obra de arte como mercancía.

5.2 La obra de arte como herramienta crítica: Banksy y el *street art*.

Una vez que ya habíamos trabajado con todas estas nociones y que los alumnos sabían ponerle nombre a muchas de las cosas que pensaban, tuvimos otras dos sesiones:

1. Caos- catástrofe y diagrama.
2. Clichés: el lienzo siempre está lleno.

Estos contenidos conceptuales eran complementados por una serie de actividades, de las que voy a resaltar dos.

1. Se corresponde con lo que llamamos una actividad de motivación inicial. Esta actividad está pensada para motivar a los alumnos ante el nuevo tema que y para saber el nivel de conocimientos previos que pudiesen tener sobre el mismo.

Los estudiantes llevaron a cabo un ejercicio que consistía en expresar qué significa para ellos el arte y la elaboración de una definición de «bello» para luego debatirlo con el resto de compañeros y, así, incidir en la necesidad de argumentar bien los argumentos antes de exponerlos ante una audiencia. Además, era una actividad para que aprendiesen a valorar las opiniones del resto de compañeros.

2. En principio, los alumnos tenían que expresar (a través de un dibujo, cómic, redacción, power point...) la relación que cada uno de ellos considera que existe entre el pintor y el cuadro creado a raíz de lo que habíamos explicado. Ante la petición de varios alumnos de querer trabajar otros conceptos les di la posibilidad de tratar no sólo la relación pintor- cuadro, sino también, hacer la tarea a partir de la noción de caos- catástrofe y de cliché. Posteriormente, cada alumno expuso ante el resto de la clase qué había realizado y por qué.

Estas tareas cumplían las cinco pautas que mencionamos en el apartado 6.7- ser tareas atractivas, plantear retos superables, ser tareas auténticas, despertar la curiosidad y la fantasía -, a continuación analizaremos algunos ejercicios de los estudiantes y reflexionaremos si realmente conseguimos nuestro propósito con ellas y qué resultados obtuvimos.

7.2 Datos obtenidos y reflexiones realizadas

Para comprobar qué datos reales hemos obtenido iremos viendo distintos ejercicios de alumnos y alumnas y pensando en ellos para comprobar si se han cumplido los objetivos que planteamos en páginas anteriores.

El primer ejercicio corresponde a la actividad 1. Este en concreto voy a transcribirlo- tal cual ella lo expresa pero con las correcciones de ortográficas pertinentes- porque la letra de esta alumna podría llevarnos a equívoco.

«Bello, otra palabra que hace pensar y que al igual que el arte, depende del gusto de la persona. Pero, ¿quién decide lo que nos gusta? ¿Viene de nacimiento? A veces la sociedad nos impone gustos, nos dice lo que nos tiene que gustar y algo así pasa con la belleza. Con algo bello. Yo creo que la belleza es totalmente subjetiva, no se puede hacer global porque depende de la persona, de la época y de la situación.» 1ºBAW

Gracias a las respuestas de estos ejercicios pude entender de manera más precisa qué es lo que los estudiantes tenían en la cabeza. Por ejemplo, muchos de ellos coincidían en señalar el carácter subjetivo del arte y ni siquiera se planteaban que un juicio de gusto tuviese pretensión universal porque, como leemos en las palabras de esta alumna, es algo que depende de cada uno y no puede universalizarse, quizá por esto les sorprendió tanto la clase sobre Kant. Otros comentaban que uno pinta porque sí, sin ningún fin más allá que el propio goce que encuentra en la actividad, reflexionaban acerca del concepto de mimesis sin conocerlo, de qué es la percepción, de que hoy día parece que todo es arte porque la publicidad nos incita a pensarlo así o que actualmente la única pretensión que tienen los pintores es lograr vender sus obras por un buen puñado de monedas.

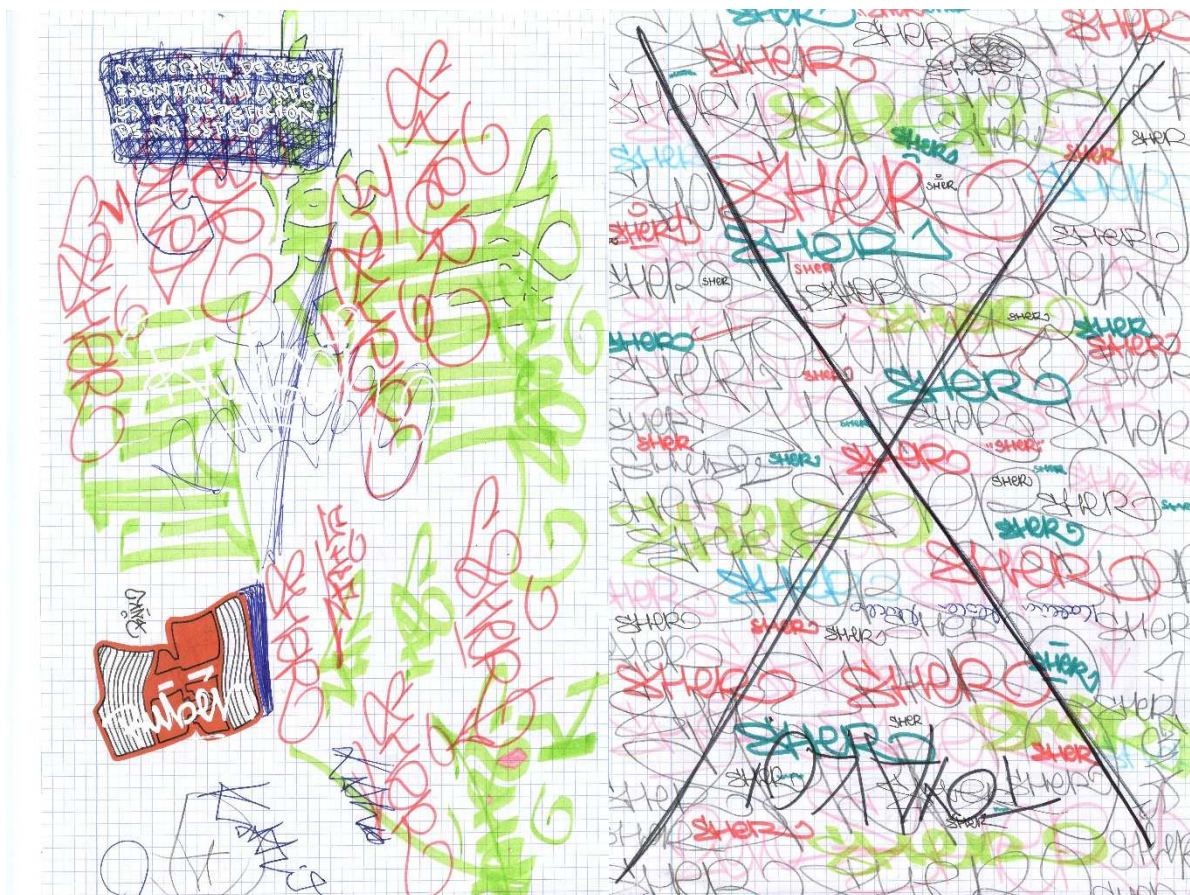
Con el desarrollo del tema fuimos poniendo las ideas en su lugar, aclarando términos y proporcionando definiciones más precisas a las que ellos respondían de muy buena manera. Incluso insistían en que teníamos que seguir con el tema mucho más tiempo porque, en sus palabras, «por fin alguien nos cuenta estas cosas».

A partir de este momento vamos a ver y a analizar distintos ejercicios correspondientes a la actividad 2 que los alumnos han presentado.

Vamos a examinar un total de cinco ejercicios que, considero, han sido, quizá no los mejores, pero sí los más representativos de lo que ha sucedido en el grupo ya que abarcan desde ejercicios de alumnos que aprueban sin mayor dificultad, hasta alumnos que ni siquiera aparecen- o que no aparecían- por la clase.

El esquema que vamos a seguir con todos es el mismo; primero veremos cómo han resuelto la tarea y luego analizaremos qué ha querido contar el alumno con ese trabajo en base a la explicación que dieron en las presentaciones y qué significado tiene que esos estudiantes en concreto hayan realizado los deberes.

El primero es éste:



En este ejercicio advertimos dos características distintas al resto; primero: tiene color, segundo: aparece una oración escrita que pertenece al cuerpo del dibujo. Lo que el alumno ha escrito es lo siguiente: «mi forma de representar mi arte es la repetición de mi estilo.»

En los dos meses y medio que duraron las prácticas en el centro ésta es la primera tarea que he visto de este alumno. Es más, no exageraríamos al afirmar que es la primera vez que este alumno ha querido participar en el ritmo de la clase *motu proprio*.

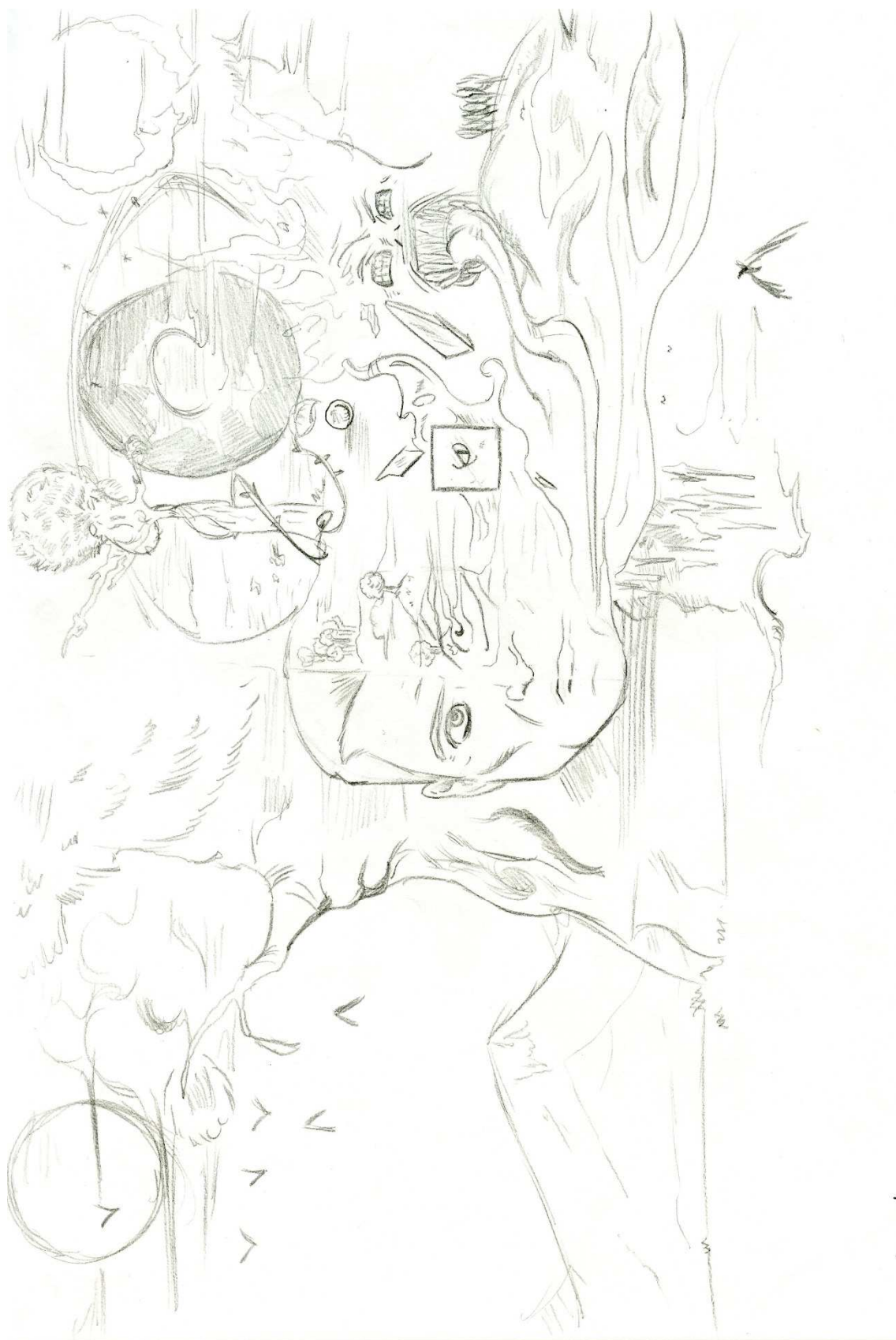
A la hora de presentar su material nos relataba que muchas de las ideas que Deleuze lanzaba sobre la pintura podían aplicarse de manera más concreta al *graffiti*. Por ejemplo, veía muy claro el carácter manual de la pintura porque la mano es la artífice del *graffiti*, la

que maneja el *spray* mientras que al ojo se le otorga otra tarea- la de vigilar, en muchas ocasiones.- Asimismo estaba de acuerdo con que el artista tenía que pasar por eso que llamábamos caos- catástrofe para que surja el hecho pictórico y lo mismo al hacer un *graffiti*, sin embargo señalaba que en los *graffiteros* el caos- catástrofe muchas veces era continua no sólo en el momento pre- pictórico sino durante todo el proceso ya que nunca se sabe si la pintura va a tener que quedarse a medio terminar porque haya que interrumpir el proceso a la fuerza debido a alguna circunstancia externa.

Por último, ponía de manifiesto la controversia referente a si el *graffiti* es arte o vandalismo y concluía que no es el artista quien está en continua lucha contra el cliché, sino que una gran parte de la sociedad también tiene la mente repleta de clichés en cuanto a este estilo de pintura y lo juzgan sin conocer realmente cuál es su propósito. No obstante, hacía hueco para la crítica de quienes se dedican a ensuciar de *spray* estatuas, edificios importantes o cualquier otro lugar con la intención simplemente de molestar.

Es un triunfo que este alumno haya hecho la tarea, bien hecha por cierto, y que haya sabido exponer su trabajo con unos argumentos bien contruidos, lo cual demuestra que también ha prestado atención en las explicaciones y ha llegado a comprender lo que se planteaba y a elaborar una reflexión sumamente interesante que dio pie a abrir un debate en clase en el que todos participaron de buena gana y que incluso se amplió hasta la siguiente sesión.

Además de todos estos datos teóricos que ponemos de manifiesto, entre los alumnos de esta clase nos encontramos con varios aficionados al *graffiti* cuyas palabras durante sus intervenciones permiten entrever unos datos de tipo más social. Resaltaban el poder reivindicativo de estas pintadas y que era el modo de expresión de quienes tienen menos voz en sociedad pero sí poseen un mensaje potente que quieren hacer visible. O que esta actividad se perfila como un modo de expresar pensamientos y sentimientos de manera terapéutica y que no deja de ser una herramienta de autoconocimiento personal, pero también de la circunstancia en la que se vive.



Esta tarea corresponde a un estudiante que no está diagnosticado como ACNEE, pero que tiene graves problemas de comprensión. Este alumno pone empeño y pide continuamente material adicional pero le resulta muy complicado aprobar. Oralmente más o menos se defiende pero su expresión escrita es bastante desastrosa, es incapaz de escribir dos o tres párrafos que sean coherentes entre ellos y las oraciones compuestas suelen estar mal formuladas.

A pesar de eso, presta atención en clase y procura realizar las tareas, ya que es consciente de que tendrá más posibilidades de aprobar cuanto más trabajo realice porque la redacción de los exámenes no es su fuerte. Todo ello en cuanto a asignaturas como filosofía, inglés o lengua, porque en las específicas de arte no tiene ningún problema para superarlas. Como comprobamos con su pintura, es un alumno metódico, creativo y consciente de sus límites, aunque con ganas de superarlos.

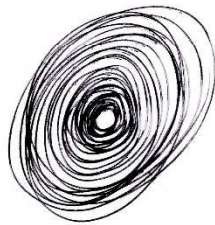
Presentar su tarea delante de sus compañeros fue un desafío para él pero lo superó de una manera satisfactoria. Nos aclaró que la parte izquierda del dibujo corresponde al mundo que todos vemos, más o menos, de la misma manera y que el lado derecho es lo que sucede en la cabeza del pintor cada vez que se dispone a comenzar un nuevo trabajo. Están señaladas dos zonas; una exterior y otra interior. Dentro de la interior se encuentra eso que bautizábamos como «lo peor», todos esos datos que llenaban la tela y que se encontraban en todas partes. Nuestro alumno defendía que esos datos no estaban en todas partes, sino que se localizaban todas dentro de la mente del artista, de ahí esas formas encontradas en el dibujo que parecen monstruos. No obstante, no sólo nos topamos con lo peor en la parte interna, en ese lado derecho, también el artista es capaz de llevar a cabo lo mejor, capaz de dar a luz un nuevo mundo a partir de su fantasía y su dominio pictórico.

Quizá porque este cometido fue para él un reto que podía controlar y pese a que tuvo que tomarse más tiempo que sus compañeros para articular todo lo que expuso, el resultado fue bastante bueno. Con un poco de ayuda durante el discurso se defendió de una manera resuelta y con mucha más seguridad de la que había mostrado en otras ocasiones, lo cual incluso arrancó un aplauso espontáneo del resto de compañeros.

Este chico es un ejemplo de cómo cada uno sobresalimos más en una de las ocho inteligencias múltiples que proponía Gardner y que comentábamos al principio. En un plan de estudio como es el bachillerato que prepara para una prueba como la de selectividad no podemos olvidar nunca la parte de expresión escrita –fundamental durante toda nuestra vida, también hay que decirlo-, pero también nos hace pensar en si no sería necesario un

cambio en el sistema de manera que éste tenga también en cuenta otro tipo de inteligencias.

Pasemos al siguiente caso.



*Si fuera de Picasso valdria millonadas, esto
en un museo es arte. Entonces este es mi arte*

El ejercicio de este alumno representa la cuestión del estilo del autor. Cuando lo expuso delante de la clase hacía hincapié en dos aspectos: en la dificultad de ser original y en lo difícil que era que no te comparasen con alguien más famoso y que valorasen tu pintura sólo por ella misma.

De igual forma, le había hecho reflexionar la idea de cliché, en tanto que observó la velocidad a la que hoy todo se vuelve estereotipado y cómo sufre el estilo de un pintor con ello. Se le planteaba la cuestión de cómo ser original en un mundo en el que estamos rodeados de copias, peor aún, de simulacros, de copias de copias, donde parece que ya está todo visto y donde lo nuevo se convierte vertiginosamente en un cliché más.

«Es un Picasso», decimos. Siempre tendemos a comparar los estilos de los distintos pintores, a buscar cualidades de uno en el arte del otro y más aún si la pintura ante la que nos encontramos es de alguien que está aprendiendo, en este caso de un alumno. Él se empeñaba en que cada uno pasa por su catástrofe, el lienzo de cada uno siempre está lleno de lo peor, pero lo peor no es para todos lo mismo, por lo cual el resultado iba a ser único y original.

La buena reflexión de este alumno era habitual, era uno de los estudiantes más constantes en la clase, siempre entregaba las tareas, además bien elaboradas, participaba y estaba activo en clase, pero esta vez se superó.

Cuando nos presentó su ejercicio sus compañeros le acusaban de haberlo realizado en cinco minutos, de haber puesto muy poco esfuerzo en su tarea...hasta que comenzó a explicarse y a reflejar todas sus dudas y sus razones. No había hecho nada por casualidad, sino que todo formaba parte de lo que él quería mostrarnos y para llevarnos a la conclusión de que aunque lo que muestre el cuadro sea una figura aparentemente sencilla, el significado que transmite será inevitablemente más fértil.

Por otra parte, también con este ejercicio está enviándonos otro tipo de mensaje. De los tres grupos de 1º de Bachillerato que hay es éste, precisamente, el que suma un mayor número de suspensos, por lo que muchos de los profesores de asignaturas comunes tienden a compararles con cualquiera de los otros dos grupos que van mejor. He podido comprobar por las tutorías que he tenido con ellos y por sus comentarios en la propia clase que este hecho les afecta bastante en su autoestima y están constantemente reclamando, como es lógico, que se les valore por su trabajo. Esta situación lo que provoca también es

un clima derrotista en la clase que muchas veces ni si siquiera intenta hacer las tareas porque piensan que va a estar mal.

De hecho, que no se nos olvide esta idea porque el siguiente trabajo va a continuar muy por esta línea.



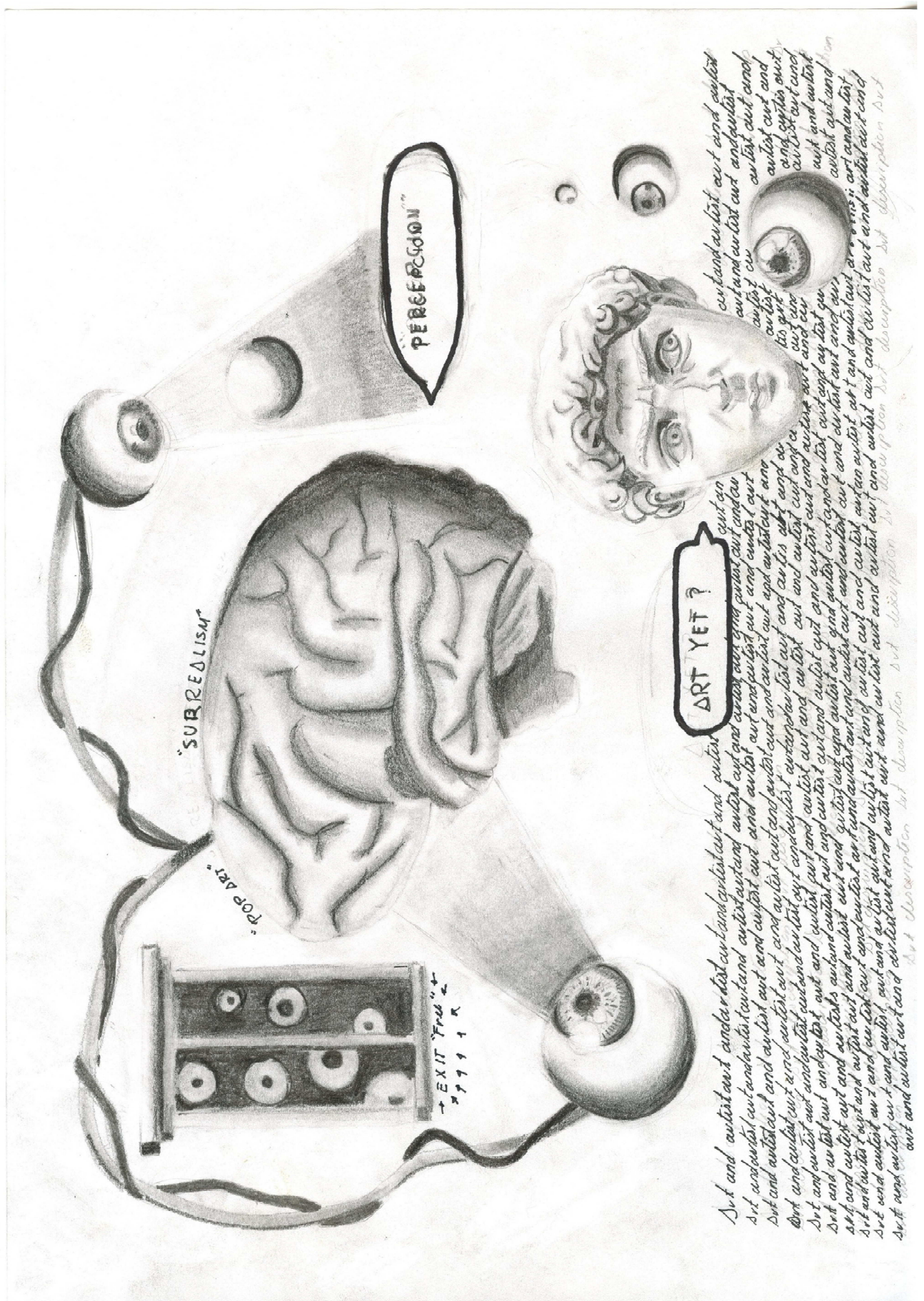
Éste es el ejercicio de uno de esos alumnos que muy pocas veces entrega las tareas y que cuando le preguntas por la causa responde que porque lo iba a hacer mal, así que, según su razonamiento, ni si siquiera se esfuerza en hacer absolutamente nada.

Durante su exposición, comentaba que estaba de acuerdo con Deleuze cuando éste afirmaba que el diagrama tiene que ser manual, porque la pintura lo es. Y lo explicaba así: todo sale de la mano, es la mano la que te guía cuando estás dibujando, además, actualmente mucha de la inspiración que encuentra un pintor que se dispone a crear una obra viene facilitada a través de pantallas táctiles, obviamente el ojo es necesario, pero puede convertirse en un mero complemento supeditado a la mano, es necesario invertir el esquema que normalmente usamos y que manifiesta la vista como el sentido superior.

También señalaba, como podemos ver en su dibujo, la importancia que tiene la música en el proceso creativo y, en relación con lo anterior, recalca que cualquier instrumento tiene un aspecto táctil – incluso la expresión «tocar un instrumento» que utilizamos coloquialmente lo muestra – bien sea referido a la mano, a los labios, etc. Lo cual volvería a ratificar la idea anterior que recogía de Deleuze acerca de la preponderancia de la mano frente al ojo.

Los argumentos que compartió en clase, a pesar de no estar ampliamente justificados, sí que muestran una mejoría en cuanto al vocabulario, y sobre todo, en cuanto a la actitud del estudiante, que por fin se atrevió a mostrar qué es lo que hace y piensa delante de una audiencia, lo cual es un logro. Y lo que es más, esta actividad le sirvió para aumentar un poco su autoestima al ver reconocido su trabajo y el valor tan positivo que tiene éste, se puso tan contento al comprobar que a todos nos gustaba lo que había hecho que incluso expresó ese sentimiento en voz alta.

Para finalizar, vamos a presentar el caso más curioso y especial de todos.



Este último trabajo pertenece a un alumno que está repitiendo 1º y que tiene por norma sólo acudir a las clases que son propiamente de arte. A causa de esto, ha perdido la evaluación continua en la gran parte de las asignaturas y, lo que es más, cuando yo le conocí ya llevaba casi un mes en el centro.

Es una persona extremadamente introvertida que las pocas veces que iba a clase decidía sentarse al fondo del aula completamente sólo y gastaba su tiempo pintando. Por otro lado, en las asignaturas como Fundamentos del Arte o Volumen demuestra que tiene un talento y una sensibilidad artística inmensos.

Curiosamente, el día en el que comenzamos con la unidad didáctica de estética él estaba en clase y, por primera vez, preguntó dudas, atendió y hasta dejó aparte su dibujo. A medida que las clases avanzaban su actitud iba mejorando cada día, hacía las tareas, intervenía en los debates, tomaba apuntes, algo insólito en él en esta asignatura.

El día en que recogimos las tareas de la actividad 2 él fue el primero en querer explicarle al resto cuál era su aportación. Al contrario que otros compañeros, él sostenía que es el ojo el que lleva la carga principal a la hora de pintar. Es gracias al ojo como se perciben los objetos, de los cuales nos hacemos una representación mental que luego plasmamos en el lienzo, en la lámina etc. Recalcaba que hay lo que él llamaba «una visión especial» a lo largo de todo el proceso pictórico que lo que conseguía es que aflorase el hecho pictórico y que la catástrofe no tomase todo el cuadro.

Además, la ventana que vemos en el dibujo nos explicó que se correspondía con la ventana interior del artista, de modo que ésta es la vía de escape para salir de un mundo real en el que no siempre se está cómodo ni en el que te puedes expresar como quisieras hacia un mundo en el que es el pintor quien pone las leyes, quien dice lo que sí vale y lo que no.

Hay otros dos elementos que llaman muchísimo nuestra atención. En primer lugar reparemos en la pregunta «*art yet?*». Lo que nos comentó acerca del porqué de ella fue que gracias a todas las ideas, reflexiones y puntos de vista que había aprendido a lo largo de las clases sobre pintura empezó a cuestionarse qué momento vivía a día de hoy el arte, a qué se consideraba arte y cómo se podía hacer aún arte a pesar de que todo pasa a ser rápidamente cliché y a estar estereotipado. En segundo lugar, todo el escrito que aparece en la parte inferior de la pintura es la repetición de tres palabras: *art*, *artist* y *perception* porque mientras su ojo iba guiando a su mano al realizar este ejercicio, su cabeza se empeñaba en pensar qué relación era verdaderamente la que tenía él como sujeto y esa

lámina que tenía enfrente y que si no sería, precisamente, a través de la percepción que le permitía algo así como apropiarse de lo que estaba haciendo.

Sus compañeros le plantearon varias preguntas de su trabajo y, aunque todos no estuviesen de acuerdo, lo que es imposible que neguemos es el razonamiento y la asociación de ideas tan buenos que hizo este chico.

Sin duda alguna, éste ha sido el cambio más radical que se ha producido en el grupo, mi tutor no daba crédito con él porque pasó de ni siquiera aparecer en clase a desenvolverse con seguridad delante de sus compañeros y llevar a buen término argumentos y reflexiones con un vocabulario preciso. En este caso concreto podemos declarar que el objetivo principal que señalábamos y al que tantísimas vueltas le hemos dado se ha cumplido enteramente o, al menos, se sigue cumpliendo. Este estudiante a día de hoy sigue yendo a clase, participando, entregando los deberes y, recientemente, me ha escrito mi tutor para darme la noticia de que ha recuperado la segunda evaluación.

Apartemos ahora a un lado los casos particulares, ¿qué ocurrió a nivel general en la clase? Para intentar responder vamos a comparar el número de ejercicios entregados en una actividad de otro tema y en la actividad número 1 de éste que explicábamos anteriormente. En este grupo de 29 alumnos, el número de tareas recogidas un día de febrero fue de 6, mientras que en marzo, el día que había que entregar la actividad 1 ese número ascendió hasta 17.

No sólo eso, sino que también pudimos comprobar que el absentismo de los estudiantes disminuyó a partir de dar este tema. Evidentemente, no decimos que los datos nos evidencien un éxito absoluto, pero sí una mejora bastante notable en su actitud frente a la asignatura y que, tanto mi tutor como yo, tuvimos la ocasión de comprobar. Además, eran los propios alumnos y alumnas los que nos comentaban que la clase les había sido muy útil y quienes insistían en plantear dudas y cuestiones que les iban ocurriendo en los intermedios de clase e, incluso, en el recreo.

Todos estos datos constatan que respecto a los tres objetivos que planteábamos que el docente debía alcanzar, dos de ellos - motivar a los alumnos a pensar por sí mismos y plantear actividades creativas que vayan más allá de las meras redacciones escritas- sí han sido cubiertos y que, para cumplir el tercero- que esto tenga efecto a largo plazo-, tenemos que esperar.

Por otro lado, los objetivos que tenían que cumplir los alumnos son más visibles, sí que han aumentado su nivel de vocabulario ya que han conseguido conceptualizar muchas

de las ideas que tenían y lo han demostrado en las exposiciones, además han llegado a unos muy buenos niveles de reflexión en sus tareas, preguntas o en los debates aunque, no creo realmente que hayan sido muy conscientes de hasta dónde es realmente capaz de llegar la capacidad transformadora de la razón. Y no sólo eso, los alumnos no eran conscientes de que lo que hacían al pintar y aprender a identificar cada uno de los momentos de un cuadro, por ejemplo, hace que sus trabajos ganen mucha más profundidad y cobren mayor sentido.

En conclusión, parece que hemos cumplido una gran parte del objetivo principal, los alumnos han elevado su nivel de trabajo y esfuerzo y se ha ampliado el abanico de alumnos que participan en la clase y todo parece que ha sido gracias a que hemos conseguido aumentar su motivación con un tema que les apasiona como es la pintura y a través de un cambio en las pautas de actuación dentro del aula. Parece que tenemos que cambiar las palabras de Deleuze, no tenemos que preguntarnos qué le aporta la pintura a la filosofía, sino que tenemos que afirmar y reafirmar que la pintura le aporta mucho a la filosofía.

Ahora falta comprobar si este buen comportamiento continúa a largo plazo y durante otros temas.

8. Discusión de los resultados

En efecto, en este momento que ya tenemos unos objetivos claros y que hemos analizado qué resultados hemos logrado, aún nos queda discutir acerca de la solidez del tema que venimos tratando.

8.1 Relación de los resultados obtenidos con la profesión docente

Como puede observarse, en esta ocasión no es que los resultados tengan una relación más o menos directa con la profesión docente; sino que gracias al ejercicio de la profesión docente hemos obtenido una serie de resultados. La totalidad del material presentado en la parte de los resultados fue obtenido durante el periodo de prácticas docentes en el IES Ítaca de Alcorcón. Es un material elaborado por los alumnos como respuesta a diversas actividades confeccionadas con la finalidad de cumplir unos objetivos específicos que, de cumplirse, solventarían el problema que enunciábamos en el comienzo de este trabajo.

En resumen, podemos decir que la relación entre los resultados y la profesión docente la hayamos desde la preparación de las clases, hasta el ejercicio de la propia sesión. De todas formas, si tuviésemos que nombrar un elemento, una pieza que representase todo ese engranaje nos quedaríamos con la función que cumplen los recursos didácticos. Es decir, aquellas herramientas o aquellos materiales de los que nos hemos servido para enseñar este tema a los estudiantes. Esto significa que estos recursos no sólo aportan información a los alumnos o les hacen poner en práctica lo aprendido, sino que también son una ayuda para que el profesor pueda llegar a la meta que se había propuesto.

En tanto que puente entre profesor y alumno son una especie de guía para que los estudiantes no se pierdan durante el tema, además de un medio para despertar la motivación y, como decíamos anteriormente, crear un interés real hacia el contenido que se facilita en el aula.

8.2 Limitaciones del estudio

Cabe agregar en este punto que no todo sale bien a la primera, así que vamos a señalar cuales son las limitaciones que hemos encontrado a la hora de poner en práctica en el aula todo este ejercicio.

Para que el porcentaje de éxito fuese mayor y que la clase llegue a funcionar al 100 % hubiese necesitado más tiempo con los alumnos, todo lo que está planteado en este

trabajo tiene consecuencias a corto y a largo plazo. Los efectos a corto plazo pude corroborarlos a medida que cumplían con los plazos establecidos en las distintas actividades que les proponía, ahora bien, a largo plazo no puedo afirmar que se esté cumpliendo el objetivo que tenía planificado. Esta propuesta necesita tiempo, no puede llevarse a cabo en un mes escaso, pero sí que es factible para un docente que va a tener un curso entero con el grupo.

En este mismo sentido, continuamos con cuestiones de tiempo. Cuando estás trabajando codo a codo con personas, por muy cuidadoso que seas con la planificación nunca sabes qué va a ocurrir en la clase siguiente. No sabes si han tenido anteriormente un examen y van a estar cansados o, por el contrario, si tendrán un examen a continuación y estarán nerviosos y te harán perder casi quince minutos de la sesión para calmarse. Al final la realidad es la que va imponiendo su ritmo y si te niegas a adaptarte a ella estás condenado al fracaso.

Otro factor que entorpece la aplicación del programa es la cantidad de alumnos que tiene un profesor. Mi tutor se encarga de, nada más y nada menos, 10 grupos sumando los de la ESO y los de Bachillerato; si citamos los números reales nos encontramos con 267 alumnos. Contar con semejante cantidad de alumnos dificulta muchísimo toda nuestra tarea: la atención que puedes dedicarle a cada uno, el trabajo en casa y los recursos necesarios para preparar a cada grupo lo que necesita, las evaluaciones, correcciones de ejercicios... E incluso seguir con el plan que tenías establecido. Y ya no sólo por el profesor que se ve sumamente abrumado por la cantidad desproporcionada de trabajo -por muy profesional y muchos años de experiencia que tenga- sino que los propios alumnos se quejan de tal situación que limita mucho a la hora de plantear cualquier actividad o el día que tienen examen y se ponen a organizar el espacio separando las mesas apenas quedan pasillos por los que pueda pasear el docente y ellos se sienten agobiados y angustiados por el poco espacio del que disponen.

Por último, he defendido la importancia de la motivación en un aula pero tenemos que reconocer que no siempre va a funcionar, no es la varita mágica que solucione cualquier problema al que nos enfrentemos. En este caso particular era bastante evidente que solventar los inconvenientes pasaba por utilizar la pintura como medio, pero no siempre habrá tanta suerte. Habrá ocasiones en las que por mucho esfuerzo y por mucha motivación que estemos empeñados en transmitir a los alumnos, éstos no se contagiarán de ella y continuarán como siempre. Al menos, es nuestra tarea intentarlo.

8.3 Futuras líneas de investigación/actuación

Siendo coherentes con el planteamiento que hemos hecho, ésta es una propuesta de futuro y con futuro, en este ejemplo concreto al menos ya que el propósito es mantener y mejorar los resultados en un periodo de tiempo que se extiende a todo el curso académico. Como ya hemos declarado antes, serviría de muy poco que todo este proyecto no se continuase en el resto de clases del año académico.

De hecho, precisamente por esta razón nuestro objetivo principal ponía el énfasis y estaba diseñado para tener continuación en un laxo amplio de tiempo, porque sólo podremos ratificar que este proyecto ha sido útil y hemos cubierto nuestros propósitos si el comportamiento y el esfuerzo de los alumnos y alumnas se va manteniendo más o menos constante y, por ende, los resultados siguen siendo buenos. Parece que en la primera jugada hemos tenido la mano ganadora, pero eso no nos asegura que ganemos el juego.

Pero pensemos un momento en algo más que un caso específico, ¿podríamos aplicar los mismos objetivos a otros grupos? Desde luego, y no nos referimos sólo a aplicarlo en otros alumnos que estén en la modalidad de arte. Nunca se sabe que depara un curso nuevo y perfectamente nos podemos encontrar con una clase que funcione mal. No siempre la pintura será la clave para intentar que los alumnos se motiven de manera intrínseca, pero cabe la posibilidad de adaptar el tema utilizando las mismas herramientas para intentar obtener un desenlace similar al que hemos narrado.

Esto nos llevaría a considerar dos apuestas:

1. Hasta qué punto la motivación del alumnado es necesaria para el buen funcionamiento de una clase y para alcanzar el éxito académico.
2. Discutir acerca de con qué métodos de motivación opera la escuela actual y si éstos se adaptan al tipo de alumnado y a las condiciones actuales en las que se desarrollan los estudiantes.

Con respecto a la primera apuesta se ha vertido mucha tinta, pero no por eso tenemos que entender que la cuestión esté obsoleta, sino que deberíamos pensar en qué punto estaría el tema hoy día y, algo que está muy relacionado con la segunda apuesta, en qué condiciones sigue funcionando actualmente. O lo que es lo mismo, vivimos en una sociedad tecnológica, está a la orden del día que muchos niños aprenden a utilizar *tablets* antes siquiera de haber aprendido a leer o de ir al colegio.

Quizá la cuestión sea encontrar la manera de que toda esa tecnología nos facilite el trabajo y que podamos usarla para motivar a un alumnado que podríamos calificar de 2.0 y que ha nacido con un ordenador, consola, móvil, *tablet*... bajo el brazo. Pero toda esta discusión acerca de los beneficios o no de la incursión de la tecnología en la educación nos llevaría demasiado lejos del asunto que nos viene ocupando, y ya nos advirtió Paul Grice en una de sus máximas conversacionales, no nos desviemos de nuestro camino.

9. Conclusiones

La primera conclusión que extraemos es que, ciertamente, la pintura tiene mucho que ofrecerle a la filosofía, incluso mucho más que conceptos como nos decía Deleuze. Quizá deberíamos especificar más y decir que tiene mucho que aportar a la enseñanza de la filosofía. Como podemos deducir de este trabajo, utilizar el tema de la estética en general, y de la pintura en concreto en el aula ha sido gratamente enriquecedor tanto a nivel docente, como a nivel personal de los alumnos porque así nos lo hicieron saber. Es más, se puede aprender a pensar a través de la pintura y, no sólo de una manera puramente lógica sino que, a través de colores, composiciones etc. se impulsa a los alumnos a que se creen un criterio propio, a que critiquen de manera coherente y justificada y a que sean capaces de crear.

Pensar a través de la pintura por un lado, a través de la observación de una obra pictórica estimula habilidades que serían propias del pensamiento como dar razones, interpretar... y, por el otro lado, se consiguen, de paso, otro tipo de actitudes más de tipo emotivo o sensorial al realizar el propio acto de pintar. Todo ello favorece el desarrollo integral de los alumnos, promueve y desarrolla además de capacidades, también valores, emociones y otras habilidades que potencian su carrera académica.

Y seguro que, aunque pueda darse el caso de que no continúen esta mejora de comportamiento y actitud a largo plazo, comprobamos que seguro que han aprendido más de lo que han mostrado y de una manera más profunda, o lo que es lo mismo, que no han memorizado; han aprehendido una serie de ideas, conceptos y teorías que les harán mejorar como pequeños artistas que son, tanto a día de hoy, como dentro de unos años.

En segundo lugar, proponer tareas consideradas alternativas que se fijan en distintos aspectos de la inteligencia de un alumno supone motivar a éste de manera intrínseca. Ofrecer actividades que a los estudiantes les resulten agradables o darles la libertad de entregar las de siempre en el formato que ellos elijan les permitirá descubrir un mayor nivel de información y llegar a un nivel más trascendente en sus razonamientos y en sus argumentos.

Además, se sentirán más motivados, lo cual producirá cambios en la manera que tienen de tomarse su proceso de aprendizaje. Cuando la motivación es intrínseca los deberes y la teoría que el docente evaluará no se les presenta tan ardua, tan aburrida, como algo inservible que únicamente tienen que memorizar y vomitar durante una hora en un examen. Esto a lo que nos deriva es al desarrollo de nuevas estrategias de estudio, de

contraste de información, de experimentación. Les ayudará, en definitiva, a aprender a aprender y a sentirse satisfechos al hacerlo.

La tercera conclusión nos llevaría a afirmar que cualquier alumno, siempre que usemos la metodología y la didáctica adecuadas, puede brillar. Teniendo en cuenta más de un tipo de inteligencia en los alumnos se puede mejorar la rutina de la clase, así el estudiante comprenderá y aprenderá de una manera más efectiva porque estará más motivado, porque se encontrará con la motivación necesaria para conseguir superar la lista de retos que se le presenten. Nunca tenemos que olvidar que cada alumno es distinto y que cada uno tiene un ritmo de aprendizaje, por lo tanto las estrategias que empleemos tienen que, en la medida de lo posible, adaptarse a este condicionante.

Asimismo, esta conclusión nos pone en aviso frente al peligro de las expectativas. El llamado «efecto Pigmalión»¹⁰ está basado en que los convencimientos o la fe que tenemos en una persona afecta de manera directa en el comportamiento de ésta. Aplicado a la educación, las expectativas que un profesor tiene sobre un grupo influyen de manera directa en la evolución académica de los alumnos de ese grupo. De manera positiva, si las expectativas son muy altas, o negativa si son muy bajas, por ello la mejor manera de entrar en una clase es sin tener ningún tipo de prejuicios formados sobre los estudiantes con los que vamos a trabajar.

En cuarto lugar, la realidad siempre va a superar toda la planificación docente. Es imposible tener un control íntegro sobre lo que ocurre en el aula, pero tampoco eso tiene que hacernos sentir ni incómodos ni frustrados. Por mucho que se haya trabajado en un programa la posibilidad de que alguna de sus partes salga mal siempre está presente, nos encontraremos constantemente con alumnos que no quieren seguir el ritmo de la clase y que entorpecen cada tarea que se propone por muy alternativa que la consideremos. Eso no significa que absolutamente todo lo que habíamos estado pensando y proponiendo haya fallado estrepitosamente, cuando tratas durante muchas horas con un montón de personas nunca sabes cómo puede desenvolverse y terminar la circunstancia. Ése es, también, el misterio que a muchos nos enamora de la educación.

Por otro lado, ya que mediante esta experiencia en el aula hemos obtenidos unos resultados prometedores podemos pensar que si esto mismo se aplica con más tiempo y con una planificación más detallada a lo largo de todo un curso académico, las consecuencias serían aún mejores. Lo ideal sería que los alumnos comprobasen a lo largo de todo un curso académico cómo realmente la asignatura va a ser provechosa para el

¹⁰ Teoría elaborada por Rosenthal y Jacobson.

desempeño de su vocación a través de incidir primero en cómo la filosofía puede ayudarles en el desarrollo de su actividad y, segundo acomodando las tareas de las demás unidades didácticas a las distintas pautas que hemos establecido anteriormente.

Si cumpliésemos y mejorásemos todo este modelo los estudiantes no sólo conseguirían los objetivos que hemos propuesto, sino también cumplir con los nuevos estándares de aprendizaje que recoge el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Como por ejemplo,

2.1 Argumenta y razona sus opiniones, de forma oral y escrita, con claridad, coherencia y demostrando un esfuerzo creativo y académico en la valoración personal de los problemas filosóficos analizados.

1.1 Reconoce las preguntas y problemas que han caracterizado a la filosofía desde su origen, comparando con el planteamiento de otros saberes, como el científico o el teológico.¹¹

19.1. Diseña un proyecto, vital o empresarial, sobre la base de la filosofía, valorando la íntima relación entre los pensamientos y las acciones, entre la razón y las emociones, a través del diálogo, la argumentación y el lenguaje filosófico.

20.1. Conoce y utiliza las herramientas de la argumentación y el diálogo en la resolución de dilemas y conflictos dentro de un grupo humano. (RD 1105/2014; BOE nº 3.2015, Ley Orgánica 8/2013)

Ya que, contando con más tiempo para poder componer y aplicar las unidades didácticas en la clase, la organización y programación de las distintas sesiones estarían dispuestas y pensadas de una manera adecuada para la obtención de objetivos y estándares.

Y, por último la conclusión final que deducimos de este trabajo es que las advertencias no siempre son certeras. Al principio me remito, no puedo decir que estos alumnos no fuesen un grupo peculiar como decía mi tutor- ¿pero qué grupo no lo es?-, pero lo que sí puedo afirmar es que no me he agobiado con ellos, no eran para nada tan malos como me los pintaban- nunca mejor dicho- y que, gracias a que le di clase a este 1º de Bachillerato de Artes he aprendido una serie de estrategias didácticas, una metodología a las que, como decíamos con la pintura y la filosofía, me estaría vetado acceder por cualquier otra vía.

¹¹ En nuestra situación, estético. Una parte a la que, por cierto, no hace mucha referencia el currículo propuesto para la Filosofía de Bachillerato.

10. Bibliografía

Bibliografía primaria:

CASTILLA CERESO, Antonio. (2014). La cosa en su presencia. Gilles Deleuze y la pintura. *Fedro. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, número 13, p. 49- 69.

Obtenido de: <http://institucional.us.es/fedro/uploads/pdf/n13/castilla.pdf>

COVINGTON, Martin V. (2000). *La Voluntad de Aprender*. Madrid: Alianza.

DELEUZE, Gilles. (2008). Pintura: *El Concepto de Diagrama*. Buenos Aires: Cactus.

Bibliografía secundaria:

DELEUZE, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre- textos.

GARDNER, H. (2011). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.

MUÑOZ- ALONSO, G. (2015). *Cómo elaborar y defender un trabajo académico en humanidades. Del trabajo fin de grado al trabajo fin de máster*. Madrid: Bubok Editorial.